

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

**Федеральные государственные
образовательные стандарты**

Т. Н. Захарова, М. А. Надежина

**ФГОС ДО и ФОП ДО: создание условий
для развития субъектности дошкольника**

Учебно-методическое пособие

Ярославль
2024

УДК 37.01
ББК 74.100
З 382

Публикуется по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:

Козлова Ирина Владимировна, заведующий МДОУ «Детский сад №5»,
г. Тутаев;

Посысов Николай Николаевич, кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

З 382

Захарова Т. Н., Надежина М. А.

ФГОС ДО и ФОП ДО: создание условий для развития субъектности дошкольника: учебно-методическое пособие / Т. Н. Захарова, М. А. Надежина. — Электрон. текстовые дан. (2,45 Mb) — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. — (Федеральные государственные образовательные стандарты).

ISBN 978-5-906776-43-3

ISBN 978-5-6048641-9-7

В последние годы во всем педагогическом сообществе, в психолого-педагогической литературе, на международных конференциях и форумах все чаще обсуждается проблема развития субъектности детей дошкольного возраста. В быстро меняющемся мире субъектность становится ключевым образовательным результатом. Именно она является «стартером» для других умений – для освоения информации об окружающем мире, для математики, для изучения иностранных языков, в целом, для умения учиться. Без субъектности даже высокие предметные результаты становятся неэффективными, мешающими жизненному успеху – во время учебы в школе, в вузе, а также на работе.

Пособие посвящено вопросам организации жизнедеятельности детей в условиях ДОО, в нем обсуждаются педагогические задачи, эффективные практики, связанные с поддержкой и развитием субъектности ребенка. Рассматриваются также и обсуждаются методологические основы и методические концепты организации педагогической работы в данном направлении. В пособие включены кейсы, описывающие педагогические практики, способствующие более глубокому смысловому освоению материала по теме.

Пособие может представлять интерес для педагогов дошкольных образовательных организаций, студентов педагогических специальностей, участников курсов повышения квалификации по программам повышения квалификации «Дошкольное образование» разной тематики.

УДК 37.01
ББК 74.100

ISBN 978-5-6048641-9-7

© Захарова Т. Н., Надежина М. А., 2024
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретические основы развития субъектности детей в условиях внедрения ФГОС ДО и ФОП ДО	7
1.1. Использование категории субъекта в зарубежной и отечественной педагогике и психологии.....	7
1.2. Специфика формирования субъектной позиции у детей дошкольного возраста.....	10
1.3. Нормативно-правовые основы организации педагогической деятельности для развития субъектности детей в условиях дошкольной образовательной организации	14
1.4. Направленность педагогических действий по созданию условий для развития субъектности дошкольников	17
Глава 2. Практики организации деятельности педагога ДОО по созданию условий для развития субъектности у дошкольников.....	22
2.1. Проявление субъектной позиции ребенка в условиях интеграции детских видов деятельности (организация детских проектов)	22
2.2. Сюжетно-ролевая игра как условие развития детской субъектности	30
2.3. Развивающая предметно-пространственная среда как условие развития субъектной позиции ребенка	39
2.4. Субъектность взрослого как условие формирования субъектности дошкольника	56
Заключение	62
Литература.....	64

Введение

Современные образовательные системы все более смещают акценты с содержания образования как совокупности знаний, умений и навыков на проблемы становления человека (личности, субъекта) – участника педагогического процесса [26].

Образование как построение «образа мира» имеет глубоко личностный смысл, обладает большой персональной ценностью и начинается с момента рождения человека. В период дошкольного детства динамично осуществляется процесс становления жизненно значимых качеств ребенка, обеспечивающих его дальнейшую успешность в социуме.

Согласно обновленному Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее ФГОС ДО) (2023) [38], Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО) (2022) [39], приоритетными являются задачи воспитания и формирования личности дошкольника. Так, в ФГОС ДО, п.1.4.2. указывается, что в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) необходимо: «...создание благоприятных условий развития детей..., развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как **субъекта** отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром; формирование общей культуры личности детей»; в ФОП ДО п.14.3.: «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится **субъектом** образования, ...педагогами осуществляется поддержка **инициативы детей** в различных видах деятельности; **...приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства**».

Образовательная деятельность в этих условиях должна строиться таким образом, чтобы активность ребенка, его **целенаправленная, осознанная, имеющая личностный смысл** деятельность служили основным **средством его собственного развития**, включения его в круг сверстников и взрослых, которые тоже разделяют и поддерживают **ценность субъект-субъектных отношений**.

Анализируя работы педагогов, психологов по данной тематике, авторы пособия, искали ответы на вопросы: «Кто такой субъект?», «Возможно ли решение задач формирования субъектности ребенка уже на этапе дошкольного детства?», «Какие условия, ситуации должны быть созданы в дошкольной организации, в русле которых могут формироваться первичные проявления субъектности у детей дошкольного возраста?».

Субъектность ребенка, согласно исследованиям Е. В. Бондаревской, В. П. Петровского, В. И. Слободчикова, Н. Е. Щурковой, И. С. Якиманской и др., проявляется в следующем:

- способности проявить инициативу и самостоятельность;
- способности быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, принимать и реализовывать решение;
- готовности самостоятельно выстраивать действия;

- умения оценивать последствия своего поведения;
- готовности самоизменяться и самосовершенствоваться;
- готовности строить планы на будущее [34].

В связи с этим «ребенок как субъект» действует в образовательном процессе, как «активная саморазвивающаяся индивидуальность», как «личность, стремящаяся к удовлетворению своих потребностей в деятельности, отношениях и общении; усваивающая, аккумулирующая, критически перерабатывающая в конкретных условиях воспитательные воздействия, принимающая или сопротивляющаяся им» [34].

Значимым, с нашей точки зрения, является то, что, формируя субъектную позицию ребенка, важно не выстраивать педагогическую деятельность как «саморазвитие индивида, **использующего** для этой цели окружающий мир», а создавать условия, в которых ребенок **осваивает и присваивает** культурные традиции и ценности того сообщества, в котором он находится, **сохраняя** при этом **свою идентичность и индивидуальность**; взаимодействуя с окружающими в образовательных ситуациях, включаясь в культурные практики [47], адекватные его возрастным возможностям, разносторонне развивается (ФОП ДО) [39]. К культурным практикам относят игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики, чтение художественной литературы. Как отмечают исследователи (Н. А. Короткова), «культурные практики предоставляют ребенку возможность проявить свою субъектность с разных сторон, что, в свою очередь, способствует становлению разных видов детских инициатив» [24]. Данные практики обеспечивают личностно развивающий и гуманистический характер воспитывающих взаимодействий взрослых и детей. Они могут быть реализованы как: 1) партнёрская деятельность взрослого с детьми и 2) самостоятельная свободная деятельность детей [24].

В рамках взаимодействия реализуются значимые **принципы** организации образовательного взаимодействия: **интерактивность, приоритетность выбора, инициатива и заинтересованность ребенка**. Особое внимание уделяется поддержке разнообразия детства, сохранению его уникальности и самооценности, созданию мотивирующей образовательной среды, «для наилучшего развития каждого ребенка, раскрытия его способностей и талантов» [30]. Ценным, с наших позиций, является высказывание И. И. Калины: «Востребовано умение человека на все времена, независимо от направления профессиональной деятельности, – умение своим участием усиливать коллектив, в котором ты действуешь в общем деле» [21]. Главный смысл высказывания, как мы его трактуем и который мы, безусловно, разделяем, заключается в том, что **совместность усиливается индивидуальностями**, имеющими свою идентичность, свои сильные и слабые стороны, свою **активность, целенаправленность**. Обладая качествами **субъекта**, человек встраивается во взаимодействие с другими субъектами, обогащая совместную практику и самого себя, развивая свои навыки, способности, возможности, согласуя свои позиции с другими, продвигает **совместную коллективную деятельность**.

Организуя среду взаимодействия, педагоги реализуют еще один принцип – **принцип культуросообразности развития ребенка** [63] (как реализация идеи о максимальном использовании в воспитании, образовании, обучении культуры той среды, в рамках которой осуществляется развитие личности человека) и он должен быть, по нашему мнению, на первом месте в иерархии принципов педагогической поддержки ребенка и в проектировании задач педагогического взаимодействия.

Среда, которая окружает ребенка (и предметная среда, и технологическая, и среда взаимодействия с окружающими) [68] в этой ситуации направлена на формирование базиса **личностной культуры** воспитанников и **системы интегративных качеств личности (целевых ориентиров образования на этапе дошкольного детства)** [38], в том числе таких, как проявление самостоятельности, автономности; умение делать элементарный выбор и нести за него ответственность; способность управлять своим поведением, выстраивать общение и др.

Позиция субъекта может проявляться в разных видах детской деятельности: в игре, общении, исследовании, которые приобретают для ребенка **особые смыслы**, (так как вызывают у него естественный интерес, эмоциональный отклик, что особо значимо для дошкольника), и в ходе которых он может проявить свою индивидуальность, проверить возможности, преодолеть затруднения.

Данное пособие не предполагает охвата всех моментов образовательной практики, связанных с реализацией задач **развития субъектности ребенка**. Но нам кажется важным показать первые шаги педагогов дошкольных образовательных организаций в данном направлении, описать реальные ситуации, где **элементарные проявления детской субъектности** могут быть замечены и поддержаны взрослым.

Подробнее данные проявления мы рассмотрим далее в тексте пособия.

Надеемся, что пособие поможет педагогам не только принять новые ценности образования, связанные с поддержкой детской субъектности, но и сложить определенное представление **о способах** формирования первых проявлений субъектности у дошкольников.

Глава 1. Теоретические основы развития субъектности детей в условиях внедрения ФГОС ДО и ФОП ДО

1.1. Использование категории субъекта в зарубежной и отечественной педагогике и психологии

Понятия «субъект» и субъектность» являются частым поводом для дискуссий в научной среде и среде практиков образования разного уровня.

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике существуют проблемы, касающиеся субъектной проблематики. Они связаны с отсутствием единых методологических позиций в изучении психических реальностей, обозначаемых понятиями «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность»; отсутствием четкой дифференциации понятий «субъект» и «личность»; недостаточно сложившимся статусом категорий субъекта и субъектности [48].

Внимание к данным категориям не является случайным. Востребованность в современном мире таких личностных качеств, как самостоятельность, решительность, действие по собственному замыслу и плану, ответственность за принятое решение, регулятивность, умение учиться и переучиваться и другие, обусловленные активной жизненной и профессиональной позицией, тесно связаны с феноменом субъектности.

Обращаясь в русле данной тематики к словарям, мы находим множество определений, среди которых есть и следующие:

«субъект» – человек как носитель всего объективного и субъективного: активности, инициативности, распорядитель, творец своей собственной предметно-практической деятельности [60];

«субъектность» – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [33];

«субъектность» предполагает ощущение первопричинности собственных действий, ощущение себя источником, началом преобразований. Важными проявлениями активности и субъектности являются жизненная позиция и жизненная перспектива [37];

«субъектность» – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [23].

Субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет ее новое системное качество. Интересно, что само понятие «субъектность» широкое и включает в себя много других, более понятных и чаще употребляемых нами понятий: воля, волевое усилие, авторство, творчество, инициатива, намерение, действие по собственному замыслу, целеустремленность, ответственность, самостоятельность, самоорганизация, саморегуляция, активность, вовлеченность, обращение за помощью, умение договариваться со

всеми, кто важен для твоего действия; умение принимать решения; доведение до результата, готовность опубликовать продукт, готовность пожать плоды своего действия, владение собой, удержание внимания на задаче, длительное удержание внимания на личностно или социально значимом действии или деятельности.

При этом вряд ли можно приравнять «субъектность» к одному или нескольким вышеперечисленным умениям. Скорее их комплекс является необходимым. Понимание комплексности феномена «субъектность» дает нам возможность увидеть весь спектр субъектности и выстраивать работу с детьми по отдельным её компонентам, понимая при этом всю картину.

В отечественной науке методологической основой исследования «субъектности» является концепция субъекта, разработанная С. Л. Рубинштейном, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским. Ими предложена субъектно-деятельностная теория [2, 8, 9, 44], согласно которой «человек – это не только личность, но и субъект деятельности. Субъект деятельности – это человек, личность на высшем для него уровне активности. Личность – это субъект социальных отношений. Каждый раз, когда человек проявляет свою активность, самостоятельность, саморазвитие, самовоспитание, он выступает как субъект» [62].

В работах А. В. Брушлинского описаны научные основы психологии субъекта. По определению автора, «Субъект – человек, люди на высшем (индивидуализировано для каждого из них) уровне активности, целостности (системности), автономности и т.д. ...Субъект – это наиболее широкое, всеохватывающее понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д.». Быть субъектом, по мнению А. В. Брушлинского, означает быть творцом своей истории, обладать способностью инициировать и осуществлять практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды творческой и нравственной человеческой активности [9].

В педагогике и психологии и другие исследователи анализируют феномены субъектности [41]: компоненты субъектности (Г. И. Аксенова, А. Ф. Березин, Е. Д. Божович, Е. Н. Волкова, И. А. Серегина, М.Ю. Энеева); механизмы субъектности (А. С. Огнев, В. А. Татенко); изучают закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (Т. В. Кудрявцев, А. Г. Назаретян, В. В. Селиванов, В. И. Слободчиков), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В. В. Давыдов).

Ученые отмечают, что, будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а **становится субъектом в процессе общения**, деятельности и других видов своей активности.

В. А. Петровский называет четыре сферы проявления субъектности в человеческой деятельности: витальная сфера, предметная деятельность, деятельность общения и деятельность самосознания [37].

В. И. Слободчиков обозначает «субъектность» так: это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Автор отмечает, что субъектность человека по своему исходному основанию связана

со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [50].

Следует отметить, что созвучными идеям субъектности являются основные положения концепций зарубежных психологов Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, реализуемые в рамках гуманистической психологии.

Данный феномен рассматривался не только в психологии, но и в философии, и педагогике. В философии человек определяется как часть бытия, который одновременно выступает и объектом преобразований, и субъектом. Аристотель, Г. Гегель, Н. А. Бердяев представляли человека свободным, активным субъектом, познающим действительность. Философы подчеркивали творческую роль субъекта и активное воздействие теоретических предпосылок на эмпирический материал, видели конечную задачу в господстве человека над силами природы, в открытии и изобретении технических средств [41].

Несмотря на разнообразие подходов к проблеме субъектности, большинство исследователей понимают субъектность как **интегральное образование человеческой реальности**, объединяющее такие ее качества, как *активность, инициативность, рефлексивность, творчество, самодетерминация, саморегуляция, осознанность и самостоятельность*.

Анализ всех авторских позиций относительно категорий «субъект» и «субъектность» не является целью нашего пособия.

Наш интерес концентрируется в области определения необходимости и возможностей развития у детей уже дошкольного возраста первичных проявлений субъектности; теоретического и нормативного обоснования педагогической деятельности в данном направлении в современном образовании; описания-анализа отечественных и зарубежных практик по созданию условий для формирования данных качеств у дошкольников, используя потенциал которых, организуется педагогическая деятельность для развития ребенка, становления его активной позиции уже на данном возрастном этапе и востребованной социумом далее, во взрослой жизни.

Вопросы:

1. В параграфе представлены различные авторские позиции понимания понятия «субъектность». Какая из них, на ваш взгляд, отражает наиболее полно данный феномен в разрезе современного контекста функционирования дошкольного образования?

2. Используя различные авторские концепции, сформулируйте ключевые маркеры субъектности.

3. Как связаны между собой категории «деятельность», «индивид», «субъект», «личность», «социальная норма», «эталон», «культура/культурные практики»?

1.2. Специфика формирования субъектной позиции у детей дошкольного возраста

Может ли дошкольник быть субъектом? Ребёнок ещё мал, он во многом зависит от взрослого, ему трудно совершать выбор и принимать решения — можно ли говорить о его субъектности? — эти и следующие вопросы волнуют педагогов-практиков. «На что обратить особое внимание, организуя педагогическую деятельность в данном направлении?», «Как формировать субъектность, если ребенок, сообразно возрастным особенностям, еще импульсивен, ему трудно управлять своим поведением, если субъектное действие отличается от действия импульсивного, произвольного: оно учитывает социальный контекст?», «Упрямство и каприз — правильно или ошибочно рассматривать как проявление инициативы?» Вопросов много. Много и противоречий в реальной практике педагогов дошкольного образования, например:

между имеющимся педагогическим опытом прямого управления детьми дошкольного возраста и новыми требованиями к организации взаимодействия с ними, в котором должна быть поддержана активность детей;

между наличием нормативных предписаний, ориентирующих педагогов на необходимость реализации подходов, поддерживающих детскую инициативу, самостоятельность, и отсутствием в широкой практике инструментария, техник, технологий для реализации данных задач;

между необходимостью создать условия для развития детской субъектности (проявлений активности, инициативности, самостоятельности, творчества и др.) и отсутствием (как кажется многим практикам) в режиме дня ДОО свободного времени у ребенка для проявления данных качеств.

И это только те вопросы и противоречия, которые наиболее часто озвучивают педагоги на курсах повышения квалификации по тематике реализации задач ФГОС ДО и ФОП ДО.

Действительно, есть педагогические затруднения. Но явно одно: наличие данных затруднений не отменяет то, что естественно — у ребенка-дошкольника в любых ситуациях ярко проявляется желание активно изучать мир (высокий познавательный интерес), воплотить себя в каком-то деле, выражать своё отношение к миру, предлагать новое для других, создавать новое для себя. Это так органично для дошкольников.

Формирование субъектности дошкольника, в силу его возраста, находится на начальном этапе. Условия для реализации этого этапа организует педагог. В возможностях взрослого — поддержать **первичные проявления субъектности**, в числе которых:

- природная **активность** ребенка, где она определяется как «источник преобразования или поддержания индивидом жизненно значимых связей с окружающим миром, ... где активность выступает в соотношении с деятельностью, проявляясь как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения» [65];

- **инициативность** ребенка (где инициативность рассматривается как формирующееся личностное качество — способность добровольно, активно

продвигать начинания, генерировать идеи, запускать новые дела, вовлекая туда окружающих людей) [33];

- **самостоятельность** (как обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [5].

По мнению ряда исследователей, субъектность ребенка проявляется, прежде всего, **в деятельности**, отправной точкой которой может являться желание ребенка получить ответ на свой вопрос или разобраться в проблеме, заметив какое-либо противоречие в окружающем пространстве. Значимо, что в рамках данной деятельности, в условиях педагогического наблюдения, можно выявить и первичные проявления самостоятельности ребенка в *целеполагании, планировании* своей или совместной активности, в демонстрации собственного личностного *отношения* его к объекту, предмету или явлению действительности. Особо значимым является то, что в рамках такой деятельности, которая для ребенка *имеет смысл* открытия мира, достижения, реализации какой-либо потребности (например, быть рядом со значимыми для него взрослыми или детьми), формируются умения добиваться *результата, оценивать* свои действия и действия других людей (А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков И. С. Якиманская, Д. Б. Эльконин и др.). Как видим из обозначенного выше, субъектность проявляется во всех компонентах **деятельностного цикла** (Анализ-Цель-План-Действие-Результат (анализ)) и невозможна вне деятельности. Именно в деятельности и формируются субъектные черты и проявления.

Целый ряд корифеев педагогики и психологии, в числе которых А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконин и другие, утверждают, что именно дошкольное детство является начальным этапом интенсивного развития личности, именно в этот период в русле личностно значимых деятельностей, социальных проб, действий, связанных с преодолением препятствий, и закладываются основы субъектности уже в дошкольном возрасте.

Развитие детской активности, инициативы и самостоятельности в условиях детского сада осуществляется посредством:

- создания ситуаций для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- организации практик для принятия детьми решений, развития умений поставить цель/ или принять ее от воспитателя, обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели;
- обеспечения участникам взаимодействия возможности для выражения своих чувств и мыслей, идей;
- реализации педагогом недирективной помощи детям, поддержки детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т. д.).

Как отмечает М. М. Миркес [29], взрослый может наблюдать «хвостики субъектности» у дошкольников – некоторые проявления, позволяющие предположить, что что-то происходит важное в становлении субъектности. Автор отмечает, что уже в детском саду педагогу важно заметить эти «хвостики», а в

начальной школе продолжить создавать ситуации, в которых постепенно проращивается подлинная субъектность. К тому же уровень произвольности в начальной школе уже более высокий, а значимость взрослого снижается, поэтому так важно начать данную педагогическую практику по поддержке таких проявлений **именно в детском саду**. Примеры наблюдаемых «хвостиков субъектности»:

- Ребёнок выражает отношение к происходящему – не безразличен/нейтрален и со всем соглашается.

- Ребёнок превращает отношение в намерение / предложение что-то сделать, а не просто жалуется.

- Ребёнок формулирует это намерение, сначала коротко и непонятно (хочу так), а затем – более развернуто и детально (хочу построить гараж, чтобы в нем могли стоять наши с Васей машинки).

- Ребёнок формулирует намерение и начинает действовать, а не продолжает сидеть. Это тонкий момент, поскольку важно различить «сидение для продумывания замысла» и квази-намерение, за которым никогда не последует действие.

- Ребёнок начинает действовать и долго держит усилие (буквально – по времени долго действует) – или сдаётся через 5 минут. Это ещё одно тонкое место. Дети часто говорят, что «стало неинтересно», «я передумал», «занятия перестали быть интересными, и я больше не хочу ходить на кружок» и т. д. И важно понять, что именно произошло – просто ребёнок встретился с трудностью и сдался (и тогда надо работать с умением правильно относиться к трудностям и преодолевать их), или занятие *правда неинтересное*, или намерение действительно может быть изменено.

- Ребёнок постоянно соотносит наличную ситуацию с замыслом – это выражается в паузах, в отстранённом разглядывании своей работы и фразах, выстроенных как соотнесение. Возможны короткие фразы («Нет, я не так хочу») и полноценные («Мы же хотели, чтобы машинки стояли в гараже, а они не влезают»). Возможны просто жесты (разрушение гаража), и в этот момент мы не понимаем, что именно происходит.

- Когда дети работают парой или группой, то они вынуждены между собой поговаривать эти фразы, и «хвостики субъектности» становятся более явными. Да и сама необходимость проговаривания позволяет дольше удерживать движение в реализации замысла и прояснять его. Коллективная деятельность позволяет реализовывать более серьёзные замыслы. И это касается не только детей. Становление субъектности в связи с этим часто начинается с коллективной пробы.

- Ребёнок преодолевает трудности, ищет ресурсы, обращается за помощью или, не найдя карандаша, «перестает хотеть».

- Вариативность в рассуждениях, проговаривание разных вариантов и принятие решения о выборе варианта. Это опять же виднее в коллективной деятельности.

- Создание оригинального (творческого) продукта, а не как у всех. Вариативность детских продуктов является необходимым (но недостаточным) признаком детской субъектности.

- Преобразование пространства – предметов, ... организация места для своего действия, означивание (обозначение с помощью знака, символа, схемы, рисунка) своего пространства или договорённостей.

- Договаривание с другими людьми. Учет обстоятельств.

- Обращение за помощью к детям, педагогам, к родителям или иным взрослым. Мы можем слышать короткую фразу «помоги» или развёрнутое обращение: «Я хочу сделать гараж, чтобы машины в нём стояли, но мне не хватает большого кубика – дай, пожалуйста».

- Вариативность и избирательность выбора и действия, места, партнёра...

- Ребёнок дорисовал и сразу, даже не разглядывая, отдал маме и убежал играть, или дорисовал, посмотрел (пауза!), потом пошёл и нашёл другой карандаш, вернулся и сосредоточенно что-то исправил.

- Сам факт завершения и его обозначение («Я готов / я закончил / у меня получилось!»).

- Вариативность в принятии решений о публикации работы («Хочу поделиться со всеми, или оцениваю и выбрасываю, или...»).

- Важно наблюдать, как человек (маленький ребенок) завершает действие – по внешним причинам (закончилось время, закончился материал, «мама позвала кушать») или по внутреннему решению («Я сделал то, что хотел»). Точка завершения всегда наблюдаема – и она говорит о многом!

Мария Миркес подчеркивает, что каждый из перечисленных признаков по отдельности может быть истолкован и иными способами, однако удержание педагогом в фокусе своего внимания множества деталей личностных проявлений у ребенка, их анализ, интерпретация повышают вероятность того, что наблюдается **именно субъектность**, которая прорастает из детской игры, спора, работы. И от дальнейших действий педагога зависит, прорастёт ли она в полноценную человеческую силу.

В оценке проявлений детской самостоятельности педагогу должно быть важно не только то, что ребёнок «моет руки после прогулки без напоминания взрослого» (это может не иметь отношения к субъектности).

Важно различать:

– удерживает ли ребёнок норму в ситуациях провокации, трудности, отсутствия ресурса (все остальные не помыли руки, а наш помыл);

– вариативность в разных условиях (в ванной комнате у друзей мыло убрано в шкафчик – ребёнок будет его искать, спросит о нём или просто не будет мыть руки?);

– перенос нормы на иные ситуации, помощь младшим в обучении выполнению нормы, контроль младших ребят. В описанных случаях, когда ребёнок «в принципе может» не выполнить норму (его провоцируют это сделать!), но он принимает решение удержать норму и преодолевает ситуацию – можно говорить о субъектности. В этом случае норма удерживается не потому, что «мне сказали», а потому, что «это МОЯ норма, и я так решил».

Педагогическое проектирование условий развития субъектности детей дошкольного возраста становится ведущей задачей образования.

Найдено даже специальное название для того типа образования, которое воспитывает в человеке соответствующие качества. Это – по выражению В. А. Петровского – «субъектразвивающее образование» [37]. По определению автора этого термина, суть такого образования в том, чтобы создать условия для действительного развития деятельности каждого из субъектов образовательного процесса. В частности, «воспитатель **создает для ребенка условия** проявления и переживания им собственной субъектности» [37].

Сегодня педагогическая деятельность, направленная на формирование субъектности ребёнка, основывается на актуальной нормативно-правовой базе, регламентирующей функционирование системы дошкольного образования. Анализ нормативных документов, их содержания, связанного с тематикой поддержки субъектности ребенка, позволяет говорить о том, что такая работа может быть выстроена системно, комплексно, своевременно, что **в каждой дошкольной образовательной организации** могут быть созданы определенные условия для формирования субъектности ребенка.

В следующей части пособия как раз и приводятся выдержки из нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность в дошкольных образовательных организациях в этом направлении.

Вопросы:

1. Возможно ли реализовать субъектный подход и воплотить идеи «субъектразвивающего образования» в работе с дошкольниками?
2. Сформулируйте основные проявления субъектности у детей дошкольного возраста, наиболее ярко отражающие данный феномен.
3. Какие, на ваш взгляд, качества, навыки ребенка можно поставить в один ряд с субъектностью? Какие умения будут однозначно востребованы и полезны для детей в современном обществе?

1.3. Нормативно-правовые основы организации педагогической деятельности для развития субъектности детей в условиях дошкольной образовательной организации

Нормативно-правовые документы в сфере «Образование» предусматривают развитие ребёнка как субъекта образовательных отношений. Становление субъектности ребёнка дошкольного возраста, ее основных компонентов рассматривается в качестве ведущего фактора, обеспечивающего целостность его развития.

Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 10, п.4) закрепил дошкольное образование как уровень общего образования, что послужило основанием для разработки Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО).

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» «образование» рассматривается как «единый целенаправленный процесс воспитания

и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов...» (ст. 2).

В ст. 64 п. 1 ФЗ «Об образовании Российской Федерации» определено стратегическое направление дошкольного образования: «Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности...»; в ст. 64 п. 1.2 определена направленность образовательных программ дошкольного образования: «Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности...».

В п. 1.4. 2) Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выдвинуты требования к достижению целей дошкольного образования на основе главных его принципов: «...построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при которой сам ребенок становится **активным в выборе** содержания своего образования, становится **субъектом образования** (далее – индивидуализация дошкольного образования); содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (**субъектом**) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности...».

Во ФГОС ДО обозначены ведущие педагогические задачи: «...создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка **как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром**; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирование предпосылок учебной деятельности...».

Во ФГОС ДО п.3.1. обозначены требования к условиям реализации Программы, которые включают требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде. Особое значение для развития **субъектности дошкольника** имеют психолого-педагогические условия (п. 3.2.1 ФГОС ДО), которые выражаются: «...в поддержке взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности; поддержке **инициативы и самостоятельности** детей в специфических для них

видах деятельности; возможности выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения...», то есть для того, чтобы дошкольник мог занять позицию субъекта деятельности, очень важно, чтобы в детской деятельности у него сформировались субъектные проявления.

Поскольку в развитии субъектности ребёнка важное место отводится образцам, в роли которых выступают педагоги и родители, выполнение определённых норм и правил их действий, поведения, выстраивание взаимодействия является важной составляющей организации образования в ДОО. В п 3.2.6. ФГОС ДО особое внимание уделяется созданию условий для «1) профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования; 2) консультативной поддержки педагогических работников и родителей в вопросах образования...детей; 3) организационно-методического сопровождения процесса реализации Программы, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми». Личностные и профессиональные качества взрослых имеют особое значение. В педагоге должны сочетаться профессиональная этика, мотивированность к организации развивающей деятельности с детьми, педагогическая компетентность, наличие определённых знаний, умений для выполнения трудовых действий, связанных с поддержкой детской активности, выстраивания педагогической системы **на основе субъект-субъектных отношений педагога и воспитанника**, а также совершенствования и внедрения современных педагогических технологий реализации дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО.

В п. 4.5 Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) [40] определена и подчеркнута значимость уровня обязательных профессиональных компетенций педагога дошкольного образования, отражающих специфику работы на дошкольном уровне образования: «знание особенностей организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста, становления и развития детских деятельностей в дошкольном возрасте; умение организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды совместной и самостоятельной деятельности, обеспечивая развитие детей; умение развивать необходимые интегративные качества детей дошкольного возраста, необходимые для дальнейшего обучения и развития в начальной школе...»

Можно отметить, что имеется достаточно стройная, охватывающая разные аспекты организации образовательной деятельности с детьми нормативная база, контекст которой как раз и обеспечивает правовую основу для создания условий в ДОО, гарантирующих **поддержку и развитие субъектности дошкольника**.

На основании вышеуказанных нормативно-правовых документов каждая дошкольная организация может разрабатывать локальные акты по инициации и сопровождению инновационной деятельности в ДОО в данном направлении, формировать творческие группы педагогов, которые применяют или разрабатывают авторские техники, методики, технологии развития детской субъектно-

сти; проектируют изменения в предметно-пространственной среде ДОО, которая провоцирует проявления активности, самостоятельности ребенка в игре, общении, исследовательской деятельности; создают условия для обогащения культурных практик детей.

Вопросы:

1. Почему в нормативных документах, регламентирующих функционирование дошкольного образования, столько места уделено поддержке детской инициативности и самостоятельности?

2. Составьте портрет педагога, который включает качества, необходимые для реализации поставленных задач в выше представленных нормативных документах, определяющих приоритетность поддержки и развития детской субъектности.

3. Как вы понимаете содержание п.1.4.2) ФГОС ДО: «...признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений»? Как в вашей реальной практике реализуется данная задача?

1.4. Направленность педагогических действий по созданию условий для развития субъектности дошкольников

Проблема разработки и реализации механизма формирования субъектности ребенка дошкольного возраста является для современной педагогики достаточно новой, но, как мы видим, анализируя нормативную базу дошкольного образования – актуальной. Это связано еще и с тем, что среди требований, предъявляемых к школьникам, кем в ближайшем будущем станут выпускники дошкольных организаций, ключевыми являются – *развитые навыки самостоятельности, самоконтроля, волевых качеств, проявление активности и инициативности во всех видах деятельности.*

При этом, по мнению исследователей, в последнее время увеличивается число дошкольников, которые испытывают разного рода проблемы (Д. И. Фельдштейн) [59], связанные с развитием личностной сферы. Например, у некоторых детей наблюдается расторможенное, неустойчивое поведение, они часто отвлекаются, неусидчивы, испытывают трудности во взаимодействии с детьми и взрослыми.

Другая проблема – неактивные, неинициативные, бездеятельные, инертные дети. Они не знают, что им интересно, чем бы они хотели заняться. Это дети, которые не проявляют лидерства, ни к чему не стремятся впоследствии выросшие дети (как отмечали исследователи современного детства О. А. Шиян, М. Кларин в выступлении на Всероссийском родительском собрании практик субъектности (2020) [6]), постоянно откладывают отделение от родителей и начало самостоятельной жизни, окончательный выбор профессии, вступление в брак, рождение детей. Для такого состояния определен термин «синдром отложенной жизни» (СОЖ). Это не значит, что важные жизненные решения ни-

когда не принимаются (и этим отложенное взросление отличается от инфантилизма), но они принимаются гораздо позже, чем можно было ожидать.

При психологической зависимости от взрослого («мягкое/жесткое давление») дети, а затем и подростки, трудно принимают самостоятельные решения, не могут сделать выбор, боятся ответственности, не могут взять на себя ведущую роль.

С этих позиций субъектность можно рассматривать как основу настоящего, полноценного взросления, а значит, и основу лидерства, которое всегда предполагает готовность ошибаться и принятие риска.

Субъектность бесценна для жизни, но для жизни в активной, авторской позиции. Если в детстве у ребенка не сформировались базовое доверие, автономия и инициативность, то вряд ли эти качества сами собой сформируются у взрослого. Конечно, можно сознательно развивать их и в более позднем возрасте, но это гораздо труднее.

По мнению экспертов, парадокс ситуации с формированием субъектности ребенка заключается в том, что для многих взрослых она является желаемой и неудобной одновременно, они вынуждены постоянно балансировать между предоставлением детям свободы в выборе и обеспечением их безопасности. В результате создается такая среда, в которой дети ограничены в разумной свободе выбора, действий; ориентируются на готовые установки взрослых ожиданий (родителей/педагогов), теряют активность и приобретают неоправданную зависимость от взрослого, а потом от жизненных обстоятельств.

Уже в дошкольном возрасте важно создать определенные условия для формирования сепарации/автономии ребенка от взрослого, в которых ребенок начинает *осознавать себя* («Кто я? – мальчик/девочка, ребенок/взрослый; сын/дочь; добрый, умный, красивый? и др.), свои особенности и возможности, формирует постепенно представления об окружающем мире и своем месте в нем («Я есть!»);

приобретает разнообразные жизненные умения, вначале на уровне самообслуживания, бытовых навыков, потом учебных, трудовых («Я знаю!»);

совершенствует свои *практические умения* выполнять какие-то самостоятельные действия, связанные с жизнеобеспечением («Я умею!»);

формирует в процессе совместной деятельности с другими людьми понимание своей значимости для них, осознание своей успешности/не успешности в общности, значимости для тех, кто рядом («Я значу!»).

Развитие позитивного «образа Я», личностной автономии ребенка осуществляется в процессе взаимодействия в разных общностях детей и взрослых, где приобретаются жизненно важные навыки, такие как самостоятельность, инициативность, умение предъявить свои способности и возможности для общего дела, а при необходимости и свои лидерские качества – одна из задач именно дошкольного детства.

Чем еще полезно раннее развитие субъектности? Это формирование навыков самоопределения в различных ситуациях, постановки целей и задач для себя, планирования собственной деятельности, оценки выполненного. Эти навыки помогут ребенку в дальнейшем, в частности, в учебной деятельности.

При грамотной организации образовательной деятельности в детском саду данные умения формируются у дошкольников органично в повседневных активностях, в условиях их детских видов деятельности: в исследовании, проектировании, игре, в коммуникации с другими детьми и взрослыми.

Поддержка инициативности и самостоятельности заявлена во ФГОС ДО как целевой ориентир дошкольного образования, а способы этой поддержки – обязательная часть содержания Федеральной образовательной программы [39]. В некоторых авторских программах дошкольного образования («Открытия», «Вдохновение», «Продетей» и др.) описываются конкретные технологии, подходы и способы работы педагога для развития детской активности, инициативности и самостоятельности; рассматриваются режимные моменты и способы их организации, приемы коммуникации, а также предметно-пространственная среда, в которой может быть организована жизнедеятельность детей разных возрастных групп.

К тому же стали доступными для изучения широкой педагогической общественностью зарубежные практики, где детская инициатива является ключевым понятием (например, Реджио – подход (Италия), Anji play (Китай), Лесные детские сады и школы (Германия)). Все они отличаются разнообразием устройства жизни детей в них. Объединяет их одно – организация среды, в которой дети свободны в выборе материала для игр, наличие открытых пространств, где дети приобретают полезные навыки, общаются и играют природными материалами, творят, изобретают, изучают в естественной среде природные явления, приобретают позитивные эмоции, делают открытия, экспериментируют, конструируют, осваивают или создают игровые пространства.

Например, в Anji play [70, 71] дети имеют достаточно свободного времени для игры и могут проявить инициативу в выборе партнера по игре, материалов и инструментов. Поскольку готовых игрушек нет, дети придумывают их сами, используя простые материалы (веревки, лестницы, горшки и др.). Позиция педагога при этом – наблюдатель, т.е. в процессе самой деятельности взаимодействия между взрослым и детьми не происходит. Обсуждение и анализ предполагаются после, педагогу важно помочь ребенку отразить происходящее, осмыслить успехи и неудачи, понять причину.

Основная идея, пронизывающая Реджио-подход [72] – это наличие у ребенка «ста языков» для познания окружающего мира и выражения своих впечатлений о нем. Лорис Малагуцци (основатель и идеолог данной педагогики) говорил о том, что часто условия, в которых ребенок находится, не дают ему возможности их использовать: взрослые перекрывают каналы информации и только «открывают уже знакомый мир». К тому же взрослые не видят, как ребенок выражает себя и соответственно не помогают раскрывать индивидуальности, особенности детей, проявить инициативу. Его идея – создание большого и организованного определенным образом пространства с разнообразными структурированными материалами – позволяет ребенку придумывать, выбирать, делать то, что ему интересно, творить. Таким образом, ребенок является главным героем процесса обучения. Обучение строится на основе принципа «child-led education» (дословный перевод «образование под руководством ре-

бенка»), здесь ребенок сам может планировать и направлять свое обучение и развитие, а основная задача педагога – быть рядом и оказать поддержку, когда это необходимо, вдохновлять и быть партнером.

Идея создания Лесных детских садов в Германии [73, 75] – ежедневное пребывание на свободной природе – положительное развитие ребенка: оттачивается крупная и мелкая моторика, координация, тактильное восприятие; развивается глубокая чувствительность. Дети из лесного детского сада имеют стабильное здоровье – они реже простужаются и болеют, они также реже падают и реже попадают в аварийные ситуации. Лесной детский сад – форма детского сада, появившаяся в Скандинавии и ставшая очень популярной в Германии. В таком детском саду находятся дети в возрасте от 3 до 6 лет. Большинство лесных детских садов концептуально не используют обычные игрушки с «предписанным» значением, дети играют с природными предметами, что позитивно отражается на развитии их речи, так как дети чаще именно вербально обмениваются мнениями о свойствах того или иного предмета, найденного в лесу.

На сегодняшний момент уже достаточно позитивных примеров зарубежного и отечественного педагогического опыта, связанного с поддержкой детской активности, инициативности, самостоятельности, как первых признаков субъектности ребенка. Опыт указанных выше детских садов в Германии, Италии, Китае имеет последователей в России и активно внедряется в практику отечественного дошкольного образования; о реализации и результатах этого опыта педагоги организуют дискуссии на конференциях всероссийского и международного уровня. Изучение данного опыта, аккумуляция собственного, постоянное движение в развитии среды развития ребенка – реальность и задача педагогических работников широкой дошкольной практики.

Для решения этих задач в ДОО должны быть созданы комплексные условия:

- компетентный педагог, разделяющий ценности современного образования, ориентированного на поддержку детской активности и инициативности;
- субъектно-ориентированное взаимодействие участников образовательного процесса (дети-взрослые);
- развивающая предметно-пространственная среда, в которой ребенок может проявить свою субъектность;
- использование в работе с детьми технологий, техник, приемов, которые рассматриваются как механизмы, инструменты и способы формирования основ субъектности ребенка.

На сегодняшний момент в системе дошкольного образования такие технологии разрабатываются, совершенствуются, ежедневно обогащаются. Педагоги ДОО могут реализовать предлагаемые (в том числе и рамках данного пособия) идеи, материалы для применения их в своих дошкольных образовательных организациях, совершенствуя условия для формирования и поддержки субъектности дошкольников.

Вопросы:

1. Какие ценностные смыслы представленных зарубежных практик (Реджио – подход, Лесные школы в Германии, Anji play) способствуют развитию субъектной позиции ребенка?

2. Какие из представленных примеров зарубежных практик могут быть реализованы в контексте наших детских садов?

3. Обоснуйте, почему важно для развития детской инициативности и самостоятельности (как компонентов субъектности) предоставлять дошкольнику свободу в выборе материала для игр, организовывать возможности его передвижения в открытых пространствах?

Выводы по главе 1.

В главе 1 мы рассмотрели теоретические, нормативно-правовые аспекты и обоснования организации педагогической работы, в ходе которой осуществляется развитие детской субъектности, обозначили затруднения и последствия отсутствия деятельности с детьми в данном направлении.

Работа по поддержке активной позиции ребенка в условиях детского сада заслуживает особого внимания педагога.

Для развития активности, субъектности важно, чтобы:

- у детей возникали ситуации, в которых они могут выбирать, так как от навыка делать выбор зависят дальнейшие события их жизни;

- применялась традиция проектов и исследований, в ходе которых у ребенка появляется возможность самому поставить проблему, быть услышанным, самому или совместно с другими детьми спланировать её решение или исследование;

- педагог поддерживал авторство детей – создавал ситуации, где ценно именно индивидуальное действие, помогал фиксировать авторство предложенных идей (и подписывать работы);

- имелось много мест/пространств в среде, где дети могут самостоятельно выставлять свои произведения;

- свободная игра занимала достаточное время и были созданы для неё условия: место, материалы, имелась возможность трансформировать среду для длительной игры;

- педагог организовывал события, в фокусе которых находятся детские инициативы, когда дети ставят задачу для себя – индивидуально или маленькой группой;

- педагог поддерживал детские идеи, выстраивал образовательные ситуации вокруг них.

В следующей главе пособия даны примеры таких практик, которые могут быть использованы любой дошкольной организацией при наличии мотивации педагога к организации данного направления в профессиональной деятельности.

Глава 2. Практики организации деятельности педагога ДОО по созданию условий для развития субъектности у дошкольников

2.1. Проявление субъектной позиции ребенка в условиях интеграции детских видов деятельности (организация детских проектов)

Все более актуальным становится вопрос поиска инновационных форм организации детской деятельности, при которых развитие ребенка происходит в более естественных для него условиях, и появляется возможность стать субъектом собственной деятельности, проявить инициативность, самостоятельность.

Анализ современной ситуации и подходов позволил выделить один из основных трендов в образовании – это система STEAM [35] (где Science – наука, Technology – технология, Engineering – инженеринг, Art – искусство; Mathematics – математика), осваивая которую, ребенок приобретает знания/представления, получает шанс использовать разнообразную информацию об окружающем мире на собственном опыте.

STEAM-подход – это современный образовательный феномен, формирующий у детей навыки решения нестандартных жизненных задач и ситуаций, умения видеть межпредметные связи и применять их в деятельности. «Проживание» проектов с помощью STEAM-технологий – это всегда деятельность, направленная на решение какой-то **реальной проблемы**. Важно, что дети действуют в данных обстоятельствах **осознанно**, так как тему или проблему формулируют сами. То есть ребенок находится в ситуации, когда необходимо выявить проблему, сформулировать задачу, подобрать инструменты для ее решения, реализовать и проанализировать результативность.

Основные преимущества STEAM-подхода:

1. Интегрированный подход к решению современных проблем, основанный на взаимопроникновении различных областей естественных наук, инженерного творчества, математики, цифровых технологий.

2. Возможность выбирать деятельность, партнеров по взаимодействию, инструменты и материалы в процессе реализации проекта или узкой задачи. Все это можно считать проявлением субъектной позиции ребенка.

3. Развитие интеллектуальных способностей в процессе познавательно-исследовательской деятельности, вовлечение в научно-техническое творчество целях достижения комфортного самоощущения в современном мире.

4. Развитие критического мышления с точки зрения получения информации, ее анализа и применения в практической деятельности.

5. Первичная пропедевтика ряда профессий и специальностей, связанных с техническими знаниями из разных областей.

Реализуя STEAM-подход, предлагаем следовать следующим принципам, обеспечивающим создание максимально возможных условий для формирования и проявления ребенка как субъекта своей деятельности:

1. Ребенок полноправный участник процесса. Важно преодолеть парадигму, когда педагог выступает главным носителем знания, которое нужно передать, чтобы обучить конкретным навыкам письма, чтения, счета, т.е. «натаскать» ребенка перед поступлением в первый класс.

2. Содействие и сотрудничество детей и взрослых, возможность формулировать, высказывать свою точку зрения, слышать мнение другого, совместно принимать решения.

3. Развивающие коммуникации между детьми и педагога с детьми. Обучение навыкам работы в группе, команде, умению решать конфликты конструктивным способом. Умение педагога задавать вопросы, стимулирующие мышление.

4. Признание права на ошибку. Педагог дает детям возможность проверять все их гипотезы и предположения, доводя идею, что ошибка – это не проблема, а личный опыт, который позволяет открывать и новые знания.

Работа в течение года может выстраиваться через проекты, длительность которых не фиксирована и регулируется в зависимости от интереса детей и поставленных задач (задачи формулируются как педагогом, так и детьми). В каждом проекте интегрированы несколько дисциплин и решаются многообразные задачи.

Структура каждого проекта имеет общие этапы,

хотя может и отличаться в зависимости от типа проекта

1. Выбор темы проекта. Существуют несколько источников тем для проектов: тематическое планирование, события, детские предложения и вопросы. Групповой сбор также может стать тем промежуток времени, когда разрабатывается тема проекта группы, когда группа находится в поиске исследовательских вопросов, которые они будут в скором времени изучать.

Алгоритм проведения **группового сбора** для выбора темы проекта:

1. Педагог повторяет детям правила проведения **группового сбора**.

2. Дети высказывают свои пожелания относительно темы возможных проектов (ответ не открытый, не предполагающий установки, вопросы «Что вы хотели бы изучить?», «О чем/о ком хотели бы узнать?»).

3. Педагог фиксирует все предложенные варианты на бумаге/флипчарте, независимо от их количества (педагоги, родители, младший воспитатель также могут назвать свои темы).

Предложенных участниками сбора тем может быть достаточно много, но нужно сосредоточиться на одной – в этом помогает **метод голосования**, так как это справедливый и наглядный способ разрешения споров о том, какая же тема должна стать темой ближайшего проекта.

2. Подготовительный этап

На данном этапе происходит совместное осмысление того, что уже дети знают по этой теме, какой опыт у них уже имеется. В соответствии с возрастом могут быть разные способы осмысления:

- рисунки детей по теме проекта «Что я знаю о ...»,
- рассказ об исследуемом предмете/объекте,

- обмен предположениями и др.

Одна из технологий, которая может быть использована педагогом для решения данной задачи – это **«парные коммуникации»**. Дети делятся на пары и в течение определенного времени (например, две минуты на песочных часах) рассказывают друг другу, что уже знают по теме проекта. Педагог в это время слушает обсуждение, стараясь подойти к каждой паре. Задача педагога – обобщить услышанное им. Итогом данного этапа может стать таблица, составленная по «Модели трех вопросов» Л. В. Михайловой-Свирской.

3. Планирование деятельности

В результате обсуждения интересующих детей вопросов по теме проекта, фактов появляются способы найти на них ответы. Важно **составление** конкретного, четко **структурированного плана** деятельности по проекту, который станет регулятором деятельности группы в целом и каждого ребенка в частности. Так, каждый ребенок знает, чем он хочет и будет заниматься.

Создание **«паутинки» деятельности** по проекту становится некоторой опорой детям для того, чтобы они знали, кто чем занимается. Дети сами предлагают, что они хотят делать в рамках проекта, или же педагог сам может предложить им. Варианты организации работы: как в группе, так и индивидуально.

4. Реализация деятельности

На данном этапе дети разными способами собирают информацию по теме проекта и оценивают ее, формулируют гипотезы, проверяют их и обобщают полученные результаты, выполняют свои задачи.

В зависимости от интересов и уровня развития детей малые группы могут заниматься отдельными аспектами изучаемой темы, используя разнообразные методы поиска информации, исследования, доказательства гипотез, ответов на вопросы. Затем группы обмениваются полученной (добытой) информацией.

5. Завершение проекта и документирование

На этапе завершения проекта подводятся итоги проделанной работы. Могут быть разные способы организации подведения итогов: конференции, выставки работ или фотовыставки, составление рассказов, проведение группового сбора на тему итогов работы.

Документирование в виде «Доски выбора», «Паутинки», SCRUM-доски, а также в виде рисунков, поделок, книг, фотографий на этапе подведения итогов становится поводом для дискуссии: Что получилось и почему? Что не получилось и почему?

Пример реализации STEAM-проекта в практике работы детского сада **STEAM – проект «Животные жарких стран»**

1. Планирование проекта

Вопросы детей:

- Кто хищник, а кто травоядный?
- Зачем полосы и пятна животным?
- Как устроено животное?

Дети вместе со взрослыми рассуждают, обсуждают свои представления, мнения по теме проекта, фиксируют результаты данного обсуждения (фото 1).



Фото 1. Фиксация детских высказываний и идей на этапе запуска проекта

2. **Реализация проекта.** По результатам обсуждения подтем проекта, на основании выстраивания приоритетности детских вопросов, планируется деятельность детей в Центрах активности (табл. 1)

Таблица 1

Пример организации и реализации проекта «Животные жарких стран»

Детский вопрос	Центры активности	Деятельность детей	Оснащение РППС	Фото
- Кто хищник, а кто травоядный?	Центр науки	Создаём книгу «Кто, что ест»	Цветная бумага, степлер, дырокол, карандаши, маркеры, ножницы, тесьма, ленты	
	Центр грамоты	1. Пишем слова названия животных (фотографируем, распечатываем для оформления книги). 2. Готовим небольшие рассказы о том, как питаются животные (совместное чтение и фиксация с помощью взрослого или условными обозначениями)	Картинки с животными жарких стран, мозаика геостикс, геосет, геометрическая мозаика Энциклопедии, листы, фломастеры, карандаши	 

	Центр творчества	На выбор: Рисуем травоядных и хищников. Рисунки станут иллюстрациями в книгу «Кто, что ест». Лепка «Животные жарких стран» (фотографируем получившихся животных для оформления книги)	Бумага, краски, кисти, фломастеры, карандаши, вода, кисти	 
- Зачем полоски и пятна животным?	Центр науки	- Эксперимент «Найди меня». - Составляем «карту»: обозначаем животных в пятнах и полосках: фиксируем версии детей относительно такой раскраски, читаем энциклопедию вместе, фиксируем знаками информацию	Картинки животных, карты с фоном местности	
	Центр физических упражнений	«Угадай животное по движению»	Ткани	
- Как устроено животное?	Центр науки	Создание макета «Части животного». Дети работают подгруппами или индивидуально. Фиксируют животное (рисуют или берут готовую картинку) и обозначают части тела. Срав-	Листы бумаги разного цвета, степлер, дырокол, карандаши, маркеры, ножницы, тесьма, ленты	

	нивают строение животных жарких стран и животных нашего региона. Возможна работа с таблицей <table><tr><td></td><td>лев</td><td>заяц</td></tr><tr><td>Количество лап</td><td></td><td></td></tr><tr><td>Наличие хвоста</td><td></td><td></td></tr><tr><td>....</td><td></td><td></td></tr></table>		лев	заяц	Количество лап			Наличие хвоста							
	лев	заяц													
Количество лап															
Наличие хвоста															
....															
Центр строительства	Конструирование животного, презентация с обозначением частей тела животного Фиксация данных в таблице	Коробки, неструктурированный материал, ножницы, клей, скотч, краски, кисти, вода, конструктор													
Центр искусства	Лепка животных жарких стран. Фиксация данных о строении животного в таблице	Пластилин, доски, стеки, неструктурированный материал													

Новогодний STEAM-проект

1. Планирование проекта: предложения детей

- Приготовить игрушки для украшения группы, коридоров, зала
- Написать приглашение, открытки для родителей на праздник
- Написать письмо Деду Морозу.
- Сделать елку.
- Изготовить снежинки и гирлянды.

2. Реализация проекта

Материалы по организации проекта представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Пример организации и реализации проекта «Готовимся к Новому году»

Вопросы/предложения детей	Детская деятельность	Оснащение РППС
Конструирование елки	Центр творчества 1. Конструирование елки из бросового материала Центр конструирования 2. Конструирование елки из крупного конструктора	Коробки, скотч, любой материал Крупный блочный конструктор
Делаем украшения/игрушки	Центр математики Делаем гирлянду разной длины (параметры фиксирует педагог, например, одна гирлянда – 3 метра, вторая на 1 метр короче). Другой вариант – закладываем последовательность из цветов или геометрических форм Центр творчества Делаем игрушки из любого неструктурированного материала	Цветная бумага или звенья конструктора
Написать письмо Деду Морозу, сделать афишу для родителей	Центр грамоты «Пишем» (выкладываем) с помощью палочек геостикс, мозаики или любого материала, не используя «пишущие» предметы (карандаши, фломастеры, ручки). Фотографируем, распечатываем. Фото афиши праздника можно отправить в чат родителям	Конструктор «Геостикс», мозаика, любой неструктурированный материал
Делаем новогодние открытки	Центр математики Из мозаики придумываем необычные многоугольники, обводим и вырезаем получившиеся фигуры. Из нескольких фигур (2 – 4) придумываем сюжет, приклеиваем, дорисовываем до конкретных образов	Мозаика Геометрические фигуры, бумага, цветные карандаши, клей, ножницы

Как видно из приведенных выше примеров, при организации проектов с детьми в условиях дошкольной организации педагоги активно поддерживают субъектную позицию ребенка: идет обсуждение проблем, которые реально интересны детям, фиксирование их высказываний, обозначающих их представления о предмете обсуждения, их желания узнать еще новое о теме; организуется планирование совместной и индивидуальной деятельности в проекте; распределяются активности. Для достижения лично и коллективно значимой цели организуются различные виды детской активности (рисование, работа со схемами, конструирование, обучение грамоте, экспериментирование и другое). Дети включены в самостоятельное освоение темы, могут обращаться за помощью к взрослому (сотруднику детского сада, родителю). В ходе таких проектов они приобретают навыки представления своих результатов, обсуждения ситуаций проекта и его продолжения.

Вопросы:

1. Перечислите основные этапы реализации детских проектов. Приведите примеры технологий на каждом этапе проекта.
2. Сформулируйте отличия традиционных проектов, реализуемых в ДОО, от проектов, представленных в пособии. Выскажите свою позицию относительно ценности разных видов проектов, реализуемых с детьми.
3. Один из форматов завершения проекта – детская конференция. Попробуйте описать этапы и ход такой конференции, соблюдая позицию развития детской субъектности.

2.2. Сюжетно-ролевая игра как условие развития детской субъектности

Научные сотрудники Центра дошкольного образования Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования уже несколько лет занимаются вопросами исследования субъектности и детской инициативности. Одним из основных направлений их интересов стал вопрос: зависят ли субъектность и инициативность от врождённых индивидуальных особенностей или являются образовательным результатом?

Коллеги, опираясь на базовые положения психологии (идеи Л. С. Выготского, В. А. Петровского, Э. Эриксона и Е. О. Смирновой) [37, 52, 53, 66], предположили, «что в сюжетно-ролевой игре все характеристики инициативного действия присутствуют как бы естественным образом». В игровой деятельности дети **придумывают сюжет, замысливают что-то**, естественно сталкиваясь с препятствиями, но в воображаемой ситуации они довольно легко преодолеваются, поэтому замысел продолжает реализовываться.

В игре естественным образом появляются **правила** (без которых игра может «развалиться»). Дети могут заранее обсуждать эти правила, а впоследствии именно они становятся регуляторами поведения всех детей. Детское во-

ображение способствует появлению **новых сюжетов, героев, их характеров, характеристик.**

Пространство группы и других помещений меняется в соответствии с задуманным сценарием. Предметы переструктурируются, меняются, переделываются в то, что необходимо, независимо от их первоначальных характеристик. Таким образом, по мнению коллег, «если у детей есть хороший опыт игры, созданы условия для ее разворачивания, ребенок получает опыт замысливания, учится регулировать свое поведение и получает опыт преодоления трудностей, наличной ситуации (все составляющие инициативного действия)» [67]. То есть сюжетно-ролевая игра – одно из условий **развития детской инициативности и саморегуляции.**

Но на этом коллеги не остановились, им важно было понять: происходит ли перенос из ситуации «понарошку» («как будто») в реальную ситуацию? Ребенок, проявляющий инициативу в игре, будет ли проявлять ее в других видах деятельности? Результаты дали отрицательный ответ. Таким образом, необходимо специальное воздействие извне. Кроме игры должны быть созданы и другие условия и возможности для проявления субъектности и инициативных действий. Выдвинутая гипотеза о том, что для развития инициативности и субъектности ребенок должен находиться в условиях вариативной среды с **большим количеством неструктурированного материала**, подтвердилась. Дети, принявшие участие в исследовании, показали **динамику в становлении инициативности** [67].

Опираясь на исследования Е. О. Смирновой, коллеги выделили три ключевых признака игры [52, 66].

- «Игра – это в первую очередь свободная активность детей, в ней не может быть принуждения и контроля взрослых». Взрослые не должны вмешиваться в игру, управляя ею. Не могут прекратить или запретить какое-либо игровое действие. Как может взрослый участвовать в игре? Наблюдать, помогать или присоединяться, как равный, по просьбе ребенка.

- Игра доставляет удовольствие. Она вызывает эмоциональный подъем, причем связан он с самим процессом игры, а не ее результатом или внешней оценкой. Это принципиально отличает игру от других видов детской деятельности. Даже ограничения, которые дети сами устанавливают – в виде правил игры или характеристик роли – работают на удовольствие. Ребенок сам пытается преодолеть импульсивные действия, чтобы получить удовольствие более высокого порядка. Именно это определяющим образом влияет на развитие мотивационной сферы, становление иерархии мотивов и личностных механизмов поведения.

- Игра – всегда проба. Ситуации «понарошку», «как будто» создают уникальную возможность безопасного риска, пробы себя или предмета игры. Из-за спонтанности игра не может и не должна подчиняться строгому плану, задачам педагога, тем более – программе и тематическому планированию. Мы разделяем позиции авторов, что без импровизации игра теряет свои назначение и функцию. В ней всегда есть неожиданность. Спонтанная импровизация становится источником поиска новых замыслов и решений. Она стимулирует

творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому игра становится источником творческого воображения и общей креативности.

Для взрослых это означает, что в игре нужно ценить именно детскую спонтанность и активность. Позволить воображаемой ситуации стать как бы реальной и не управлять ею со своей, взрослой позиции. Это означает также, что детская игра – не место для решения педагогических задач, она по определению должна оставаться свободной.

Условия для развития игры ребенка-дошкольника

Игра имеет свою динамику. Определенные этапы развития игры требуют правильного поведения взрослых. Мы придерживаемся концепции развития игры Е. Е. Кравцовой [25]. Она даёт ключ к пониманию того, как зарождается воображение ребёнка и как появляется своя игра, с которой и начинается индивидуальность. Что такое возраст игры, как растёт игра, её этапы, почему ребёнок не играет? В разных работах Е. Е. Кравцовой описаны этапы развития игры по возрастам. В 2–3 года ребенок занят режиссерской игрой – он разыгрывает простые сюжеты с разными предметами, превращая их во что или в кого угодно. Важно поэтому (даже необходимо!), чтобы первые игры малыша развивались по самостоятельно придуманным им сюжетам. Конечно, эти сюжеты еще очень просты, они могут состоять всего из одного-двух предложений, но они принадлежат самому ребенку – его воле, его желанию, его замыслу. Для педагогов это означает **первый опыт замысла и самостоятельности в воображаемой ситуации**. Уже здесь очевидно, что предметы без определенных функций лучше подходят для игры, чем готовые игрушки. Кубики и цилиндры, пустые бутылки или палочки на этом этапе не менее ценны, чем машинки или пластмассовые овощи. Кубик можно превратить во что угодно, а машинка предполагает лишь конкретное действие с ней. Взрослому важно и предоставлять материал, способствующий формированию действия замещения (так называемый «неоформленный материал» – куски ткани, шишки, палочки и др.), и показывать примеры замещения.

В три года в жизни ребенка появляется новый вид **игры – образно-ролевая**. Он сам превращается в кого-то или во что-то. Изображает из себя, без предметов, кошку, или робота, или самолет. Для этой игры не нужны партнеры или объявление роли. Зачастую взрослые видят в ней лишь кривляние и не поддерживают такие «пробы себя». Однако правильным ответом взрослого будет игровой отклик на неожиданное поведение ребенка. Это и радостное удивление, и вопросы к персонажу, и перевоплощение взрослого в свой персонаж. Эти превращения – необходимый элемент в развитии игры более высокого уровня. Образно-ролевая игра дает возможность малышу **по-новому общаться со взрослыми**. От непосредственного общения, от привычных слов, от уже знакомых интонаций ребенок научается переходить к контекстному, выдуманному им самим, новому и оригинальному типу общения.

С 4 до 6–7 лет господствующим видом игры становится **сюжетно-ролевая**. В мнимой ситуации дети берут на себя роли и разыгрывают какой-либо сюжет. Их **фантазия безгранична**, и роли, и сюжеты поражают разнообразием. Так должно быть. Однако в современном детстве сюжетно-ролевая игра

значительно беднеет. Отчасти причина этого – в пренебрежении двумя предыдущими этапами развития игры. Но главная причина – слабая представленность содержания взрослой жизни понятными для детей образами. Очень трудно изображать папу-менеджера или маму-финансового консультанта. Содержание взрослой жизни нужно представлять детям специально. Рассказывать о местах и событиях, при совместных посещениях магазина или кафе обращать внимание на то, кто и что здесь делает. А главное, придавать этому большое эмоциональное значение. Это первое, что требуется от взрослого. Второе – это обеспечение правильным игровым материалом. Готовые игрушки – взрослые предметы в миниатюре (маленький пылесос, кассовый аппарат и т.п.) – это скорее бонус, чем необходимость.

Конечно, есть важные атрибуты, которые помогут ребенку начать игру – кукольная коляска, фуражка капитана корабля и тому подобное. Эти предметы нужны. Но не менее важным является **«многофункциональный материал»** – отрезки ткани, чурочки, картонные детали, деревянные или пластмассовые крупные конструкторы и многое другое. Педагогу важно обращать внимание на то, что показалось интересным ребенку, что **он смог превратить в игровой материал**, и не спешить отбирать это или запрещать. Наиболее яркий пример этого – строительство домиков. Даже при наличии готовых детских палаток наибольшее удовольствие вызывает возможность построить себе укрытие из табуретов и одеяла. И с точки зрения развития игры **взрослые должны всячески способствовать таким превращениям** и даже учить им.

Третья важная особенность сюжетно-ролевой игры: **сюжет развивается вызовом и поиском ответа на него**. Когда ребёнок начинает создавать трудность (вызов) в игре и ищет, чем можно её разрешить, то учится **принимать решения** по преодолению наличной ситуации, что и является **становлением инициативности**. Здесь взрослый должен уметь быть равноправным **партнёром** в игре так, чтобы **инициативность взрослого не подавила зарождающуюся инициативность детей**.

Основная задача такого партнёрства: **образец ролевого поведения и образец создания проблемной ситуации (вызова)**.

Следующий этап развития игры – **игра с правилом**. «жмурки», «прятки», «казаки-разбойники» – эти игры также не должны исключаться из детской жизни. Именно здесь происходит **перенос опыта владения собой в роли в произвольное поведение**. Педагогу важно также предлагать детям придумывать свои игры, свои правила. Здесь роль взрослого может быть и **партнёрская в совместном придумывании игры, и экспертная**, если детям нужно, чтобы их рассудили в конфликтной ситуации.

И завершающий этап, по Е. Е. Кравцовой – это возвращение к **режиссерской игре** уже на новом уровне, когда ребенок сам разыгрывает большие сюжеты с игрушками, иногда даже не производя с ними никаких действий, а только озвучивая их. Здесь важно поддерживать интерес ребенка, подключаясь к такой игре и показывая ее значимость. Иногда партнёрская позиция и не нужна. Бывает, что происходит ступор в игре и нужен толчок, то есть вызов, тогда

требуется позиция помощника, который может подсказать направление, в котором нужно выстраивать вызов.

Таким образом, когда педагог включается в игровую деятельность детей, важно учитывать, **сколько ребёнку лет и какая игра для него является развивающей**. Вне зависимости от того, какой методической концепции развития игры придерживаются педагоги, можно выделить **универсальные условия, необходимые для развития игры**.

1. Для разворачивания игры нужно **время**. Это условие специально не оговаривалось выше, но, если внимательно отнестись к описанию процесса игры, оно подразумевается. Малоинициативные дети могут подолгу бродить, прежде чем найдут то, во что хотели бы поиграть. А инициативно играющим детям нужно время для того, чтобы построить игровой вызов и ответить на него. И это время не менее 40–60 минут.

2. **Игровой материал должен быть многофункциональным**. Многофункциональный материал может быть двух видов:

- неоформленный – отрезки ткани, чурочки, картонные детали и многое другое;
- оформленный многофункциональный – деревянные или пластмассовые крупные конструкторы, ширмы, игрушки, которые взрослые иногда и не представляют, как использовать, кроме как по прямому назначению (например, шкафчик для кукольной одежды дети могут превратить в печку или в дом в режиссёрской игре). Важно то, что использованию такого материала нужно учить, если воспитатель видит, что сами дети не могут задать ему разнообразные функции.

3. **Позиции взрослого в игре** должны быть разными, в зависимости от игровой ситуации и от уровня игровой инициативы детей. Исходя из педагогического опыта, накопленного многими поколениями педагогов в России и в мире в целом, можно выделить следующие позиции педагога в игре, которые способствуют становлению игровой инициативы:

- «Равноправный игрок»: дает образец ролевого поведения и образец создания и решения проблемной ситуации («мешать играть»). Образец нужен тогда, когда ребёнок совсем не умеет играть либо когда в игре нет организующего лидера, примитивные игровые действия повторяются по нескольку раз. Важно не путать позиции организатора и партнёра и стремиться минимизировать первую. Партнёром быть легко, если педагогу нравится играть.

- «Помощник»: задает вопросы на осмысление сюжета, ролевых взаимодействий, необходимых атрибутов, организации пространства. Это помогает осознать ролевые отношения, сюжетную линию, что может быть полезным в определённой дозе. Задавать вопросы уместно тогда, когда действие началось, но появляется ступор или педагог видит, что игра могла бы быть разнообразнее (то есть у него возникает предположение, что игра скоро станет скучнее). **Важно помнить!** Вопросы всегда разрушают игру. Надо всегда иметь в виду: действие после ответа на вопрос, вернёт ли детей в игру или развернёт ее в более интересное русло, или разрушит. Иногда в таких случаях уместнее могут оказаться

быстрые, ненавязчивые подсказки. Они помогают сдвинуться с места, если игра идёт по кругу или на грани рассыпания у детей, которые достаточно инициативны в игре. Например, дети захотели играть в поход, построили палатку, сели в ней и не знают, что делать дальше. Педагог подходит и говорит, что в походном лагере часто зажигают костёр для тепла, еды, или как средство от мошек. И дети разворачивают деятельность вокруг этого элемента сюжета, распределяя роли и обязанности. А далее вспоминают, что ещё можно делать в походе. Надо предлагать необычные материалы и обсуждать способ их использования. Показывать возможности многофункционального материала тогда, когда детям не хватает атрибутов, когда они не видят, что можно внести в игру, чтобы двигать сюжет.

- **Активное «ничегонеделание»:** педагог наблюдает и осознает ход игры, анализирует игровую ситуацию «здесь и сейчас». Эта позиция должна быть всегда, когда дети самостоятельно играют. Подчас педагоги склонны заняться во время свободной игры другими важными делами либо присутствовать рядом «чтобы не натворили чего». Так вот, если говорить о становлении игровой инициативы детей, присутствие взрослого должно быть наполнено активным слушанием и видением. Педагог может что-то делать параллельно, но только тогда, когда уже приобретёт устойчивый навык слышать, видеть игру и включаться по необходимости. А для такого навыка нужно отставить все остальные дела и погрузиться всем вниманием в игровую деятельность детей. Возможно выделение этих позиций тривиально и всем известно, но важно их подчеркнуть для становления игровой инициативы, потому что остаётся фактом то, что одни воспитатели предпочитают не вмешиваться в игру, не видя трудностей детей в игровой деятельности, либо организовывать игру, путая позиции партнёра и организатора.

4. Воспитателю (и родителям) необходимо предоставлять детям впечатления и эмоциональную окраску обсуждаемых событий. Просмотр театральных представлений, экскурсии, необычные события в детском саду или в группе – главное в таких мероприятиях то, чтобы это стало поводом для удивления ребёнка. Не менее важно организовать обсуждение этих событий, но здесь есть важное условие: без эмоциональной заинтересованной включенности взрослого обсуждение обречено на монолог в пустоту, так как беседа напрямую не является возрастнo-адекватным методом воздействия на дошкольников.

5. Можно использовать вспомогательные средства в других видах деятельности, способствующие развитию игры. Кроме непосредственного включения взрослого в игру есть упражнения, задания, которые могут помочь передать ребёнку средства,двигающие игру вперёд.

Следующие **упражнения** не обязательные, но опробованные педагогами и, с их точки зрения, действенные:

- **Упражнения на замещение.** Любые модификации упражнения подойдут: сидеть с детьми в кругу и по очереди говорить, как можно использовать какой-либо предмет; с несколькими детьми из нескольких несюжетных (лучше неоформленных) предметов разыграть настольную сказку.

- **Игры-упражнения в перевоплощение.** Здесь тоже могут быть различные варианты: угадать, в кого превратился ребёнок только по его движениям; выдать всевозможный материал и предложить изготовить костюм своего образа и другие.

- Упражнения по созданию новых сюжетов, историй. В педагогической литературе есть также разные варианты обучения сюжето сложению. От расшатывания известных сюжетов до придумывания историй по кругу.

- Проигрывание или создание сказки. Это целенаправленная режиссёрская игра, где ребёнок или несколько детей вместе со взрослым проигрывают известную сказку либо создают свою, в зависимости от возраста. Здесь важны в равной мере и сюжет, и взаимодействие героев, и создание пространства.

- Создание своего мира. Здесь место для полёта фантазии детей, где каждый может из всевозможных мелких игрушек, неоформленного материала создать мир, в котором ему хочется жить, или мир на заданную тему (подземный мир, животный мир и т.д.). Также можно делать не только «мелкий мир», но и мир в большом пространстве. Здесь важно учить ребёнка, как можно использовать весь имеющийся материал под свой замысел.

- Пространственная игра. Детям выделяется часть большого пустого пространства, где есть ширмы, большой конструктор, ткани и прочий крупный строительный материал. Мелкого материала минимум, только тот, что позволяет закрепить крупные детали. Небольшой группе детей (5–7 человек) предлагается поиграть в этом пространстве либо обустроить его, как им хочется. На этом фантазия педагога не должна останавливаться. Можно придумать ещё варианты упражнений. Отдельно нужно упомянуть про игры с правилами для старшего дошкольного возраста, которые будут развивать инициативность, а не просто формировать умение следовать правилу. В играх с правилами для детей 6–7 лет важно не упустить момент, когда ребёнку интересен уже не процесс игры, а сами правила, их изменение, выстраивание отношений с детьми и со взрослым по осознаваемым и согласованным правилам. Можно использовать игры, позволяющие менять правила. Также можно предлагать детям самим придумывать игры. Специально создавать ситуации необходимости договора.

6. Идентификация и принадлежность к какой-либо группе. Это условие описываем последним, но для развития игры оно скорее первоочередное. Качественная совместная деятельность и у детей, и у взрослых возможна тогда, когда есть общие интересы, общие традиции, устойчивые взаимоотношения, сопереживание друг другу. Здесь важно осознавать, какие традиции и уклад группы влияют на сплочение детей; если таковых нет, то стоит придумать и ввести в жизнь группы. Можно специально организовывать игры, направленные на развитие чувства общности со сверстниками, эмоций и чувств, направленных на другого, – игры в кругу. С такими играми, например, можно познакомиться в книге Е. О. Смирновой, В. М. Холмогорова «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция» [53].

Пример поддержки детской сюжетно-ролевой игры в детском саду

Поскольку игра является ведущей деятельностью ребёнка-дошкольника, ей отведено особое место в ФГОС ДО и ФОП ДО, в образовательной программе каждой дошкольной организации. Большое внимание уделяется **роли взрослого в поддержке игры** с целью формирования её развитой формы.

Важной частью этой поддержки является формирование у детей умения **планировать свою игру**. Подобно другим компонентам игры, планирование ролей и сценария также нуждается в поддержке взрослого. Вначале воспитатель спрашивает каждого ребёнка, во что он хочет играть и кем он хочет быть в игре, поощряя детей к обсуждению друг с другом игровых сценариев и ролей. Старшим детям воспитатель может задавать более конкретные вопросы про их сценарии: например, какой игровой материал им может понадобиться и чем они могут заменить недостающие предметы. Делая планирование обязательным, воспитатель помогает ребёнку концентрироваться на роли и связанных с ней правилах.

Другие формы педагогической поддержки игры включают в себя **демонстрацию того, как можно использовать полифункциональный и неоформленный игровой материал; демонстрацию ролевой речи**, присущей различным персонажам, и **обсуждение различных вариантов развития игрового сценария**.

Ниже представлены примерный алгоритм действия педагога и фиксация детского обсуждения (фото 2).

1. Выбираем тему игры

- Голосование
- Сюжет предложил ребенок и все поддержали
- Тематическая неделя/событие

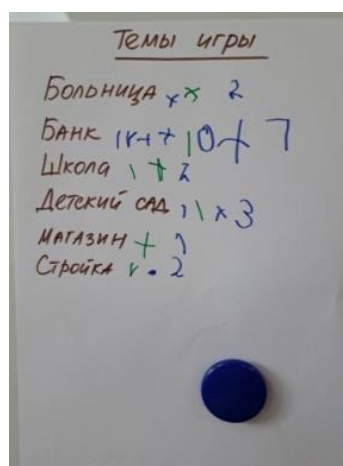


Фото 2. Фиксация обсуждения с детьми темы игры

2. Планирование игры

Один из вариантов планирования игры – это «паутинка». В процессе составления «паутинки», в фокусе внимания педагога три ключевые позиции. Обсуждение игры в целом может начинаться с рассмотрения возможных **сюжетных линий** в рамках заданного сюжета. Это позволяет ребенку увидеть разные возможности в игре. Например, играя в «банк», можно организовать посещение кафе, нападение грабителей, детскую комнату, уборку банка, ремонтные работы по устранению засоров, протечек и т.д. Обсудив сюжетные линии, переходим к распределению ролей. Их будет также много, и их разнообразие позволит выбрать любую по своему желанию. Далее педагог с детьми фиксирует возможные ролевые действия в рамках одной роли. Их можно обозначить на отдельных карточках, пометив знаками. Пример фиксации представлен на фото 3.

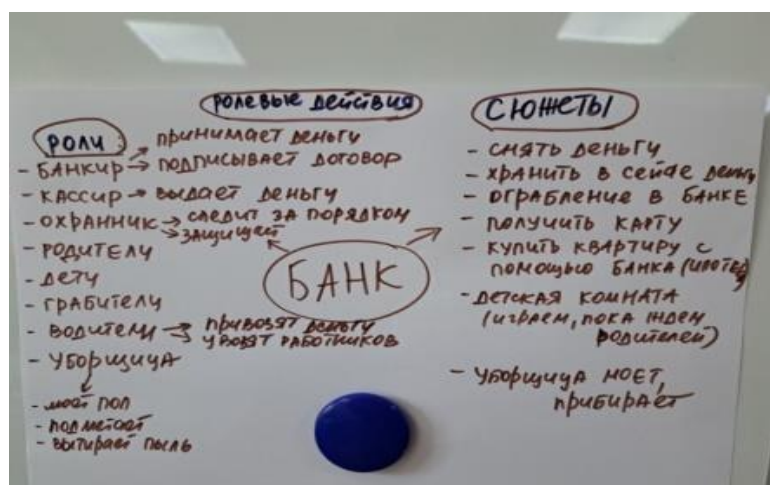


Фото 3. Фиксация обсуждения с детьми игровых ролей

3. Обогащаем игровой опыт

- Экскурсии
- Сочинение историй
- Игры

Данный этап может быть разным по длительности и зависеть от «новизны» или необычности игрового сюжета. Для формирования развитой игры важно, чтобы дети обладали достаточными знаниями о той или иной теме игры. Для этого используются экскурсии (реальные или виртуальные), книги и видео, приглашают партнёров с интересными темами. Чтобы дети успешнее применяли новую информацию в своей игре, воспитатели проводят **групповую драматизацию**, в ходе которой дети учатся **использовать ролевую речь и жесты, присущие тому или иному персонажу**. Групповые драматизации проводятся часто, пока игра у детей не развита. По мере развития игры необходимость в групповых драматизациях сокращается и, в конце концов, отпадает.

4. Создаем/обогащаем игровую среду

Совместно дети и педагог планируют, как они могут изменить группу под игровой сюжет, какие атрибуты необходимо сделать. Предложения детей обсуждаются, фиксируются. Данная работа помогает ребенку легко ориентироваться в игровом пространстве группы/участка, понимать, где какой участник игры находится, как организовать пространство роли, которую ребенок в данной игре исполняет. Пример проектирования пространства группы для организации игры представлен на фото 4.

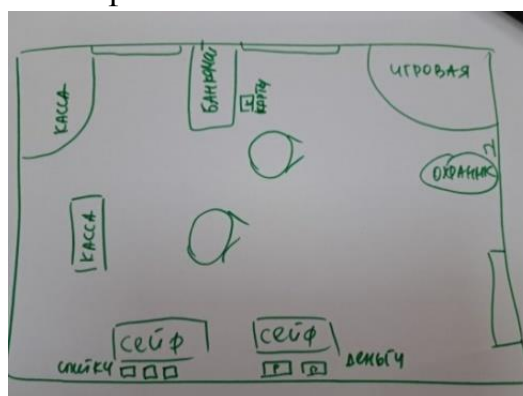


Фото 4. Фиксация идей детей по проектированию пространства игры

Мы видим, что игра имеет важное значение не только для развития ребенка, но и становления его субъектной позиции. Именно в ней он может быть реально инициативен, проявлять творчество, планировать собственные действия и согласовывать их с действиями других играющих детей или взрослых, выстраивать разнообразную коммуникацию, реальную и воображаемую. Находясь в ролевых позициях, личностно расти, приобретать навыки совместного действия.

Вопросы:

1. Почему для детской сюжетно-ролевой игры необходимо достаточное количество времени (более 40 минут)?
2. Что дает сюжетно-ролевая игра дошкольнику с позиции развития его субъектности?
3. Какова роль педагога в планировании, развитии и обогащении сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста?

2.3. Развивающая предметно-пространственная среда как условие развития субъектной позиции ребенка

Еще один важный фактор создания условий для развития субъектности и детской инициативности – наличие сфокусированного внимания педагога на выражении детских интересов.

Существуют определенные механизмы возникновения и развития инициативности (последовательное появление трех вещей): любопытство к окружающим предметам и происходящему; умение «слышать» себя, понимать свои потребности и желания; умение выбирать (совершать осознанный поступок, понимая, почему именно так). В практике этот механизм можно описать так: жизнь группы детского сада насыщена различными событиями, действиями, случается или появляется много нового, неизвестного, необычного, тем самым у ребенка есть возможность удивляться чему-то. Далее это новое провоцирует ребенка разбираться: «что мне интересно, а что не интересно», «чем я хочу заниматься», «с кем мне будет интереснее» и т.д., т.е. ребенок учится понимать и распознавать свои ощущения и потребности. И далее непосредственно сам выбор: что делать, с кем делать, когда, как долго. Поэтому роль педагога – обеспечить все это, реализуя необходимые технологии работы.

Большую часть дня ребенок проводит в детском саду и находится в своей группе, поэтому именно **среда, обстановка, предметы** становятся образовательными средствами и помощниками педагога. Важно понимать: **предметно-пространственная среда способствует детской игре, исследованию, общению, развитию творчества, любознательности, новым открытиям, пробам.**

В современном типовом детском саду (с очень большим количеством детей в одной группе и строго ограниченным пространством) этот вопрос имеет огромное значение. Значительные проблемы были выявлены в ходе исследования качества дошкольного образования [74]. Педагоги считают, что изменения

делать сложно, так как пространство ограничено и есть некоторые «спущенные сверху указания». При этом имеется ряд некоторых условий организации пространства, которые способствуют развитию субъектности и детской инициативности, дают ребенку возможность ощущать себя хозяином группы.

Предметы в группе не воспринимаются как что-то стационарное и неприкосновенное, когда приходится подстраивать свой сюжет под то, что есть. Наоборот: предметы мебели и материалы – это ресурсы для развития, их ребенок использует для реализации своих замыслов.

Среда работает на ребенка. К тому же важен вопрос – **насколько дети могут управлять своей средой**. Может ли ребенок влиять на то, как расставлена мебель, как часто делается перестановка, что необходимо внести или убрать из группы.

Второе условие, необходимое для развития субъектности и инициативности – **ребенок сам может выбирать вид деятельности, место действия и партнеров в соответствии с замыслом**.

Это означает, что не всегда взрослый определяет, где именно сейчас должен находиться ребенок. Или где именно он должен делать то, что делает. **Правила**, которые вырабатывают дети вместе со взрослыми, организующие образовательную деятельность и свободное время, должны быть ясными для детей, но не жестко ограничивающими, а скорее **регулирующими их взаимодействие**.

Но, с другой стороны, выбор ребенком своей активности предполагает наличие ясных, ограниченных мест – они получили в педагогической литературе названия «центров», «уголков» или «зон». Это места с **заданной функциональностью, открытые для свободного посещения детьми в определенное время**. Чаще всего это время свободной игры или работы над проектом. Какие «уголки» мы считаем необходимыми и чем они должны быть наполнены для обеспечения деятельности детей по собственному замыслу, будет описано ниже.

Прежде рассмотрим, что означают с точки зрения развития инициативности и субъектности ребенка, ключевые требования к среде, предъявляемые в нормативной базе дошкольного образования.

В соответствии с требованиями, описанными в ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда (далее РППС) должна быть организована таким образом, чтобы учитывались возможности и способности каждого ребенка, чтобы ребенок мог проявить свою индивидуальность, реализовать свои интересы и действовать в соответствии со своими замыслами. Для этого «среда должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной, безопасной» [38]. Воспитателю важно осознавать данные требования к среде и понимать, как на практике они могут быть реализованы. Главный фокус внимания – субъектность, детская инициативность, детские интересы, возможность проявить самостоятельность. Вот несколько примеров организации среды, доказавшей свою эффективность в практике работы детских садов.

В стремлении соответствовать требованию *насыщенности* важно не получить эффект переизбытка. Среда группы должна «жить» той темой, которой

в данный момент заинтересована группа, тем вопросом, на который дети совместно с воспитателем ищут ответ. Дети погружены в то, что на данный момент переживают, на чем акцентировано их внимание. Для развития творческого подхода в игре важно дать детям возможность представить свой собственный замысел, снабдив необходимым материалом, который можно преобразовать в нужную для ребенка форму и наделить ее задуманным качеством.

Принципы *трансформируемости, вариативности* и *полифункциональности* РППС предполагают, что среда способна изменяться в соответствии с игровым, познавательным замыслом ребенка, а значит, она способна преобразовываться самим ребенком.

Границы между центрами активности могут быть условными, не жестко закрепленными. И, реализуя какую-либо активность, дети могут «расширить» пространство или, наоборот, ограничить его. Для этого можно использовать ширмы, мягкие напольные модули, стеллажи на колесиках, которые безопасно и легко перемещать. Хранение игрового, обучающего материала можно организовать в легких переносных контейнерах, комодах, тележках и т.д. Разграничение пространства также можно осуществить за счет мобильных штор, жалюзи или занавесок, которые с легкостью, рукой ребенка могут отделить часть территории для какой-либо деятельности.

Т. И. Юстус и ее коллеги приводят в своих работах практические примеры организации среды для соблюдения принципа полифункциональности: самыми ходовыми и востребованными являются театральные ширмы, которые при минимальных изменениях могут стать частью дома, транспортного средства, палаткой, местом для уединения, гримеркой и т.д. Магнитная доска может стать мобильной, если оснастить ее колесами со стопами. Тогда ее могут использовать и дети в своей деятельности для фиксации исследования или при планировании его, для сюжетных игр, создать на ней групповой рисунок или постер. При необходимости можно устроить картинную галерею, разместив на доске свои работы. Передвижной механизм может стать дверью супермаркета или лифта.

Для детских игр подойдет любой неструктурированный материал. Особый интерес вызывают ящики, деревянные поддоны, коробки. Они могут стать одновременно и местом для хранения. В своей практике работы с детьми дошкольные организации уже используют идею организации «Большой стройки», так как у детей много строительного материала в виде коробок разного размера, картонных втулок, разноцветного скотча. В первой части встречи дети строят что-то на свое усмотрение, то, что захотят, во второй части они обыгрывают то, что построили. И, как показывает практика, детям удастся объединить в один сюжет свои постройки.

Принцип доступности предполагает, на наш взгляд, два аспекта: пространственная доступность (невысокие, открытые стеллажи, контейнеры, которые легко открываются) и временная доступность (у детей достаточно времени использовать объекты среды в своей деятельности).

Ниже представлен опыт организации пространства детского сада № 5 «Радуга» г. Тутаева Ярославской области. Педагогами выделены несколько па-

раметров среды, в которых возможно проявление субъектной позиции ребенка, инициативности и самостоятельности.

1. Гибкая и мобильная среда

- ✓ Мебель универсальна и трансформируется при необходимости.
- ✓ Преобразование среды детского сада в современную среду; наполнение ее не только материалами, но и смыслами, приглашениями к деятельности. Самое главное – доступность и понятность детям.



Фото 5. Примеры мобильной среды в группах детского сада

- ✓ Воспитанники сами планируют изменения пространства, решая, что нужно для этого сделать.
- ✓ В группах широко используются перекатные доски и ширмы (часть из которых изготовлена детьми), которые служат как передвижные перегородки для деления пространства.



Фото 6. Примеры вариантов изменения среды детьми под свои игровые замыслы



Продолжение фото 6. Примеры вариантов изменения среды детьми под свои игровые замыслы

2. Использование других помещений

Раздевальная и спальная комнаты тоже являются пространством для игр. Кровати не стоят по стенам, а расположены так, чтобы их можно было использовать для игры. У детей появилась возможность заняться любимым делом с единомышленниками или, наоборот, уединиться от всех в выстроенном домике.



Фото 7. Использование пространства всей группы для игровой активности дошкольников



Продолжение фото 7. Использование пространства всей группы для игровой активности дошкольников

3. Голос ребенка

✓ В детском саду много говорящих стен. О чем они говорят..., о том, что проживают дети в течение дня. Сколько сегодня детей в группе, какие намечены дела. Какие темы интересуют детей.



Фото 8. Создание в детском саду среды, в которой демонстрируются работы детей



✓ Каждая детская работа ценна, и у детей есть возможность сохранять свои поделки, не разбирать сконструированные постройки, а просто передвинуть их.



✓ Продукты детской деятельности размещаются в холлах и коридорах. У детей появилась возможность рассказать о своих интересах и достижениях в изучении различных тем.



Продолжение фото 8. Создание в детском саду среды, в которой демонстрируются работы детей

✓ Наличие правил, которые дети придумывают и устанавливают в группе сами. Такие «картинки» развивают у детей самоконтроль и помогают регулировать деятельность и игру самостоятельно, без помощи взрослого.

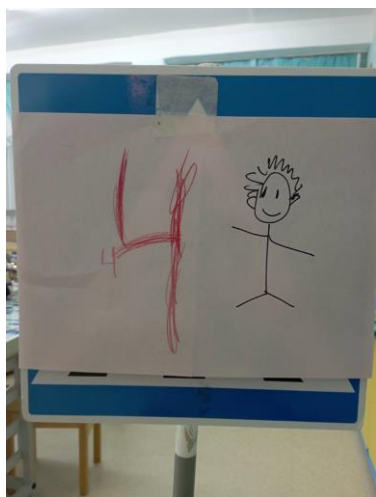


Фото 9. Правила детской жизни, разработанные детьми в процессе совместного обсуждения и зафиксированные в рисунках, схемах

Все эти созданные в детском саду условия дают возможность проявления детской субъектности. Опыт вполне переносим и может использоваться педагогами в любом детском саду.

Ценные идеи для организации среды для развития детской субъектности (РЕДЖИО-педагогика и другие программы)

Рассмотрим более подробно упомянутый нами ранее Реджио-подход. Данный подход **ориентирован на ребенка**, т.е. ключевые характеристики детского развития (можно назвать их целевыми ориентирами для педагога) – это проявление ребенком своей индивидуальности, понимание своих желаний, умение поставить цель и найти способы для достижения, умение выражать себя разнообразными способами, возможность действовать самостоятельно, делать выбор.

Очень важно создать «правильные» условия [42], чтобы ребенок мог познавать окружающий мир с помощью всех доступных ему средств. В своей книге Луиза Бойд Кадвелл описывает следующие особенности Реджио – подхода [72].

Важно, что именно ребенок является главным в процессе своего обучения, в ходе которого он сам может планировать и направлять свое обучение и развитие, а основная задача педагога – быть рядом и оказать поддержку, когда это необходимо. Развитие и обучение происходят через сотрудничество детей друг с другом и детей со взрослым. Большое внимание в Реджио-школах и детских садах уделяется работе в малых группах, так как ребенку очень важно научиться взаимодействовать со взрослыми, другими детьми, сообществом, которое его окружает. Дети имеют возможность выражать себя, представлять свои мысли, идеи разнообразными способами (движение, танец, рисунок, лепка, музыка, конструирование, живопись, театр и др.). В пространстве много материалов, с помощью которых ребенок может передать свои чувства, мысли, идеи, что его удивляет, что радует, про что возникают вопросы. И как результат – внутреннее состояние ребенка, его образ мыслей становятся видимыми для окружающих.

Особое внимание в Реджио-педагогике уделяется среде, именно отсюда пошло уже популярное сейчас выражение «Среда – третий учитель». Организации пространства уделяется особое внимание. Материала много, но он хорошо структурирован, «царит естественный порядок»: всему есть свое место, рассортировано с особым смыслом. Полное доверие ребёнку. Важно доверять ребенку и не сомневаться в его возможностях при взаимодействии с пространственной и предметной средой. Практически все материалы находятся в поле видимости и доступны детям. Это позволяет играть и взаимодействовать с ними в любое время. Сами материалы в большинстве случаев тоже открытые (очень много природного, натурального материала), что предполагает свободу в исследовании, «пробовании», творчестве; с ними можно играть по-разному, использовать для различных целей. Детям также доступны различные технические устройства (фотоаппарат, компьютер, проектор, телескоп и др). Это расширяет возможности детей в исследовании, познании, самовыражении.

Несмотря на то, что много природного и неорганизованного материала и мало готовых «красивых» игрушек, в пространстве группы все эстетично организовано. Причем это **не «взрослая» эстетика**, как принято в нашей практике. Все продумано **именно для детей**: удобная мебель, которую легко использовать. Материалы расфасованы в удобные, чаще открытые корзины и лотки. Интерьер и мебель также натуральных цветов и материалов.

«Украшение» группы – это работы детей; т.е. дети живут в своем творчестве, имеют возможность использовать свои работы для дела. Еще одна особенность с материалами – несмотря на их многообразие и разнообразие, нет перенасыщения, ребенку виден весь ассортимент. Стоит отметить, что, в отличие от большинства наших детских садов, в Реджио-садах у детей гораздо больше пространства, которое поделено на зоны: места для уединения, там дети могут побыть в одиночестве, отдохнуть от других детей; большие комнаты, в которых дети реализуют какие-либо свои идеи, проекты, праздники и др.; пространство на улице – дворики, здесь дети гуляют и исследуют окружающую среду; ателье.

Ателье (мастерская) – то место, где проходит основная деятельность детей. Ателье – место для исследований, изобретений, сопереживаний, выражения себя через «100 языков». Работа в мастерских может выстраиваться с привлечением и в партнерстве со специалистами: архитекторами, физиками, инженерами, биологами, танцорами, музыкантами, врачами. Например, ателье Света и цвета – познание окружающей среды и света в различных его формах, через исследования, способные вызвать удивление и любопытство, стимулировать творчество. Важны активная позиция ребенка к исследованию и возможность использовать различные способы познания – слово, рисунок, звук, визуальные образы. Материалы и инструменты позволяют освоить реальный опыт.

Взаимодействие и обучение происходят в небольших группах. Ателье достаточно много, и тематика их разнообразна (ателье, посвященное природе «Живые организмы»; ателье, где можно работать с различными материалами и графическими техниками «Графические сюжеты» и др).

Такая организация пространства дает ребенку возможность **осознавать свои желания, потребности, самому регулировать свою включенность и активность в общий процесс.**

Есть широкие возможности для **обмена мнениями**. В Реджио-садах дети и взрослые имеют возможность встречаться с утра, делиться мнениями, идеями относительно реализуемых проектов, дел в детском саду, различных событий. Для этого есть определенное место. Такие мероприятия «учат» детей **слушать друг друга, высказываться, спрашивать, уважительно относиться ко всем.**

Несмотря на то, что ребенок главный в своем обучении, **роль педагога достаточно четко определена**. Он является «вдохновителем», помощником в решении проблемных задач, партнером в детской деятельности. Он не воспитатель от слова «воспитывать», а партнер. Он не дает готовых ответов, а побуждает детей формулировать для себя вопросы и искать ответы, добывая информацию, исследуя и т.д. Очень важным является то, что педагог уважает детей как личностей, внимательно слушает, а не подгоняет ребенка под общую планку, определенные результаты. Дети исследуют и изучают то, что им интересно в окружающем мире.

Педагог **подключается** к детскому исследованию и помогает осмыслить то, что происходит. **Проектная работа – это основной способ организации детской деятельности в Реджио-садах.** Суть и содержание в следующем: нет никаких заранее запланированных тем педагогов, «тематического планирования» и плана занятий, составленного педагогом. Тема работы появляется спон-

танно: это может быть вопрос ребенка или какое-то интересное предложение со стороны детей.

Также педагог может «услышать» тему, наблюдая за детьми во время игр, разговоров. Любые ситуации, события могут стать поводом для обсуждения. Выбирается и обсуждается тема проекта на групповом сборе утром. Длительность проекта также не регламентируется: он может быть краткосрочным (несколько часов в течение одного дня), а может длиться несколько месяцев. Он может быть приостановлен и возобновлен при необходимости. Специфика дошкольника такова, что важен не результат, а процесс. Так, в Реджио-педагогике акцент делается именно на процесс творения, исследования, игры, поэтому не так важен итоговый результат проекта (в отличие от практики во многих детских садах, где итоговый продукт проекта является показателем эффективности его реализации).

Еще одна особенность организации проектов в том, что не вся группа может выбирать и реализовывать одну тему. Каждый ребенок может выбирать свою тему и реализовывать проект самостоятельно, в паре или небольшой группе. При этом педагог не готовит заранее материал, задания для детей. Он включается в процесс проекта наравне с детьми и уже с этих позиций может что-то ненавязчиво регулировать.

Большое внимание уделяется **процессу документирования** (в отличие от практики наших детских садов, где для руководства важны отчеты, написанные по определенной форме). В Реджио-садах документация – это **фиксация всего, что происходит: гипотезы и результаты исследований, детские истории и творческие работы, интересные фразы и мысли**. Что-то дети фиксируют сами, что-то с помощью педагога или же отмечается самим педагогом.

Можно выделить некоторые **принципы и особенности организации развивающей среды**:

1. Полное доверие ребёнку. Важно доверять ребенку и не сомневаться в его возможностях при взаимодействии с пространственной и предметной средой.

2. Открытость и доступность пространства и материалов. Практически все материалы находятся в поле видимости и доступны детям. Это позволяет играть и взаимодействовать с ними в любое время. Сами материалы в большинстве случаев тоже открытые (очень много природного, натурального материала), что предполагает свободу в исследовании, «пробовании», творчестве; с ними можно играть по-разному, использовать для различных целей. Детям также доступны различные технические устройства (фотоаппарат, компьютер, проектор, телескоп и др.), что расширяет возможности в исследовании, познании, самовыражении.

3. Эстетичность и эргономичность пространства.

Несмотря на то, что много природного и неорганизованного материала и мало готовых «красивых» игрушек, в пространстве группы все эстетично организовано. Причем это не «взрослая» эстетика, как принято в нашей практике. Все продумано именно для детей: удобная мебель, которую легко использовать. Материалы расфасованы в удобные, чаще открытые корзины и лотки. Цвета интерьера и мебели также натуральных цветов и материалов. «Украсшение»

группы – это работы детей, т.е. дети живут в своем творчестве, имеют возможность использовать свои работы для дела.

Еще одна особенность – несмотря на многообразие и разнообразие материалов, нет перенасыщения, ребенку виден весь ассортимент.

4. Организация пространства. В отличие от большинства наших детских садов, в Реджио-садах у детей гораздо больше пространства, которое поделено на зоны:

- места для уединения, там дети могут побыть в одиночестве, отдохнуть от других детей;
- большие комнаты, в которых дети реализуют какие-либо свои идеи, проекты, праздники и др.;
- пространство на улице – дворики, здесь дети гуляют и исследуют окружающую среду;
- мастерские-ателье – то место, где проходит основная деятельность детей, место для исследований, изобретений, сопереживаний, выражений себя.

Идеи Реджио-педагогики в настоящий момент начинают активно применяться в российских детских садах. Нами проводилось небольшое исследование возможностей использования идей Реджио-педагогики в отечественной практике дошкольного образования. Фокус исследования находился в двух позициях. Во-первых, соотнести основные идеи программы с нормативными документами, регламентирующими деятельность педагогов в нашей стране (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования), во-вторых, выяснить мнение педагогов относительно особенностей подхода и возможности реализации его идей на практике. Для этого было организовано фокус-групповое исследование, в котором приняли участие 12 педагогов из двух детских садов. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Возможности применения идей Реджио-педагогики в условиях реализации ФГОС ДО

Положение, идеи программы	Нормативные документы	Мнение педагогов (по результатам фокус - группы)
1. Ребенок субъект своей деятельности (ребенок сам планирует и направляет свое обучение)	Один из принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при этом именно ребенок активен в выборе содержания своего образования, он субъект своей деятельности [4]	Абсолютное большинство педагогов были едины во мнении, что ребенок не способен планировать свою деятельность, а уж тем более «направлять свое обучение». К тому же многие не понимают значимости данного процесса, считая его «пустой тратой времени»: «Иногда и взрослому-то трудно спланировать, ребенок с этим точно не справится!», «Ребенок не может знать, чего он хочет!», «Зачем планировать, им и играть то некогда...». Только 2 из 12 участвующих в фокус – группе педагогов высказались, что с более старшими детьми можно совместно планировать, например, что будем строить или во что играть. Поэтому, несмотря на то, что данная идея звучит и в документе (ФГОС ДО) и регламентирует деятельность педагога, реализация ее далека от идеала. Возможно, это связано с тем, что не сформирован ценностный компонент (Я не понимаю, зачем это). К тому же педагоги не владеют специальными технологиями (Я не знаю, как это делать)
2. Деятельность организована в малых группах (важно для развития умения сотрудничества)	В ФГОС ДО не указаны конкретные формы работы (индивидуальные или групповые), они определяются программой детского сада	Преобладающая форма работы педагога с детьми – фронтальная, со всей группой сразу, т.к (по результатам исследования): - это проще, - легче контролировать всех детей, обеспечивать дисциплину, - все получают необходимую информацию (в группах дети упустят что-то или вообще ничего не будут делать). У детей есть возможность взаимодействовать со сверстниками в малых группах в свободное время, как правило, во второй половине дня. Только 1 из 12 педагогов высказал свою готовность заменить фронтальные занятия на работу в группах
3. Возможность ребенка выразить себя разными способами	В ФГОС ДО в п.3.2.5 одно из условий социальной ситуации развития – это возможность выражения своих чувств и мыслей [4]	Абсолютно все педагоги сказали, что в нашей практике такого нет, т.к. к ребенку нет доверия и очень остро стоят вопросы безопасности и обеспечения контроля. «Детей в группе много и, если каждый будет выражать себя, что тогда будет? Никакого порядка», «Как уследить,

		чтобы не навредили себе?», «В условиях наших маленьких групп невозможно, чтобы один пел, другой играл, третий танцевал и т.д.»
4. Позиция педагога – партнер, вдохновитель	ФГОС ДО (п. 3.4.): педагог должен обладать компетентностями, обеспечивающими ситуацию социального развития детей (т.е. педагог должен уметь стать партнером для ребенка, обеспечивать эмоциональное благополучие, давать право выбора деятельности и партнеров по этой деятельности, уметь поддержать детскую инициативу и самостоятельность) [4]	«Я взрослый и я лучше знаю, как и что» – именно это читается в ответах педагогов относительно их позиции по отношению к ребенку
5. Проектная деятельность – основа образовательного процесса	В п.2.7 Стандарта дошкольного образования указывается, что «Программа может быть реализована в различных видах детской деятельности...» [4]. При этом общение, игра и познавательно-исследовательская деятельность являются «сквозными» для детей всех возрастов	Как показывают результаты исследования, около 80 % детских садов реализуют программу «От рождения до школы», и поэтому практика работы по тематическому планированию достаточно крепко «укоренилась» в сознании многих педагогов. Таким образом, они не представляют, как в течение дня могут «жить» детские интересы, вопросы и тем более проекты. При этом педагоги уверены, что предложенные в программе темы важны и нужны, и если от них отказаться, то дети могут упустить какие-то важные знания: «А если дети захотят динозавров изучать? И нам надо подстроиться под эту ненужную тему?», «Все должно идти своим чередом – осенью – осенние темы, зимой – зимние и так далее...», «одному интересно одно – другому ребенку – другое! Под всех подстроиться невозможно!», «Даже если выбрать тему голосованием, кто-то останется недовольным, обидится», «У нас есть сетка и расписание занятий, поэтому проекты реализовывать уже некогда». Педагоги даже не допускают возможности отказаться от тематического планирования и тем более занятий – уроков. Таким образом, организация другой «жизни» детей в группе вряд ли является ближайшей перспективой, т.к. «старые», традиционные подходы слишком укоренены в сознании многих педагогов, считаются чем-то естественным, понятным и правильным

6. Документация процесса		Большинство педагогов положительно отнеслись к идее документирования процесса детьми: «Это будет полезно и достаточно легко внедрить в практику», «Не задумывались об этом, но нет ничего сложного». Относительно документирования педагогом (документирование как инструмент педагога) возникла дискуссия. С одной стороны, педагоги настаивают, что это есть в их практике, они «наблюдают» за детьми. При этом им не нужно записывать «...и так все видим и запоминаем». С другой стороны, многие утверждают, что педагог не может успевать фиксировать то, что делают дети. Таким образом, педагоги не совсем понимают ценность и значимость данной идеи, а в приоритете остается проведение занятий (точнее солирующая роль педагога на занятиях), желание контролировать процесс, а не сопровождать его и обеспечивать безопасность
7. Открытость и доступность материалов в среде	В Стандарте дошкольного образования среди требований к организации развивающей предметно – пространственной среды одно касается доступности всех помещений, материалов, оборудования и игрушек (п.3.3.4)	В ходе обсуждения данного вопроса педагоги однозначно высказались, что детям в группах доступен весь материал (игрушки и оборудование). И здесь возникает другая проблема – что мы понимаем под доступностью? По результатам исследования качества дошкольного образования с использованием шкал ECERS-R, ситуация не выглядит так благополучно, как представляют ее педагоги. Под доступностью мы понимаем две позиции – временная и пространственная. Если мы обратимся к данным по Ярославской области, то большинство центров активности не доступны детям в течение значительной части дня, т.к. преобладает занятийная форма работы, при которой педагоги не используют ресурсы пространства и не задействуют центры активности. Также мы зафиксировали большое количество закрытых шкафчиков. Педагоги утверждают, что дети открывают и берут, что им нужно, но это не так. Дети, особенно младшие, как правило, даже и не подходят к закрытым стеллажам. Таким образом, несмотря на простоту реализации (на первый взгляд) данного параметра, в нашей практике далеко не всем это удается. При этом настораживает то, что у педагогов в данном вопросе нет осознания, что они делают не совсем так (или понимают по-другому)

8. Место встречи всех детей в детском саду – «пiazza»		Практически все педагоги явно негативно высказались относительно идеи собираться утром всем коллективом детского сада. Опасения и страхи были связаны с обеспечением безопасности детей, возможности (точнее при таком подходе скорее невозможности) контролировать ситуацию: «Это будет полный хаос», «Дети будут просто бегать и баловаться», «Слишком много народу, кто-то может потерять из виду своего воспитателя и испугаться», «Как педагог может удерживать в поле зрения своих детей?» Данная практика опять же вряд ли сможет быть принята педагогами, т.к. нет понимания, почему это важно для детей, какой в этом положительный потенциал
--	--	--

Анализируя ответы педагогов, мы отмечаем, что еще достаточно много проблем в реальной практике принятия идеи поддержки детской активности, самостоятельности и инициативности. Педагоги неоднозначно принимают ситуации, связанные с необходимостью и возможностью детского выбора средств, места, времени, партнеров в разных видах детской деятельности.

Представленные нами в первом столбце таблицы подходы описывают части действия программы, ориентированной на ребенка. Здесь дети – «смыслообразующее ядро», их интересы, потребности являются приоритетными. Педагог создает условия, чтобы каждый ребенок мог выразить себя и познавать мир и окружение через все возможные способы.

При соотнесении данного подхода с ФГОС ДО (второй столбец табл. 3), стало понятно, что есть общие линии и требования, которые раскрываются в принципах, задачах, формах. Это скорее всего связано с тем, что в основе обоих документов лежат идеи Л. С. Выготского. Таким образом, Реджио-педагогика не противоречит ФГОС ДО и поэтому нормативно может быть реализована в российских детских садах.

При исследовании реалий и отношений к данному подходу наших педагогов картина не так благоприятна. Большинство идей Реджио-педагогики вызывают сопротивление, так как противоречат реалиям, происходящим в детских садах. Во многих садах достаточно надежно укоренились подходы, реализуемые ранее в условиях дошкольного образования. И несмотря на то, что реализация ФГОС ДО продолжается уже более 10 лет, в реальности его принципы, идеи, задачи и требования не применяются в полном объеме. Это связано с тем, что очень сложно и достаточно медленно происходит изменение **ценностного компонента** в деятельности педагога (ценность – ребенок, его интересы, возможности, личностные качества). Нет окончательного понимания, зачем нужно делать именно так. И соответственно нет изменений в деятельности педагогов, не так быстро меняются подходы к работе.

К сожалению, опрос показал, что при обсуждении идей Реджио-подхода обозначилась четкая позиция – «Я не хочу думать, как сделать что-то новое (ориентированное на ребенка), поэтому могу объяснить, почему это плохо!».

Ценность идеи педагогики, ориентированной на ребенка, сейчас уже никто не отрицает открыто, так как нормативные документы в области дошкольного образования четко регламентируют организацию работы в данном направлении. Но трудностей, связанных с перестройкой работы педагога, необходимостью освоения новых техник, технологий, методик, приемов в организации взаимодействия с детьми, еще много. Важно, чтобы педагог сам стал участником субъекто-ориентированной педагогики в каждой дошкольной образовательной организации, тогда и продвижение идей и требований ФГОС ДО и ФОП ДО будет осуществляться более продуктивно.

Вопросы:

1. Почему развивающая предметно-пространственная среда группы и других пространств детского сада играет роль в становлении субъектной позиции ребенка?

2. Какие из представленных в п. 2.3. идей, с вашей точки зрения, наиболее ценны для развития ребенка в целом? Обоснуйте свою позицию.

3. Проведите свое небольшое исследование и выясните мнение педагогов относительно особенностей Реджио-подхода и возможностей для реализации его идей. Используйте идеи, представленные в таблице. Обсудите с педагогами результаты исследования.

2.4. Субъектность взрослого как условие формирования субъектности дошкольника

В данной части рассмотрим, как реализуется «субъектноразвивающее образование» (термин А. В. Петровского) в дошкольной образовательной организации. Мы обсуждали данный термин в главе 1 пособия. По определению автора этого термина, суть такого образования в том, чтобы создать условия для действительного развития деятельности каждого из субъектов образовательного процесса. В частности, воспитатель создает для ребенка условия проявления и переживания им собственной субъектности [37].

Ключевым условием является субъектность воспитывающего взрослого (ибо субъекта воспитать может только человек, занимающий субъектную позицию, проектирующий свою деятельность, опираясь на эту позицию). Отсутствие профессиональной субъектной позиции воспитателей пагубно отражается на становлении и развитии субъектности детей и, соответственно, на становлении и развитии их личностных качеств.

Интересен в данном вопросе материал Л. М. Клариной и ее коллег [22]. Результаты работы их городской экспериментальной площадки «Разработка инновационных образовательных программ как средство моделирования условий становления субъектной позиции ребенка дошкольного возраста» показали, как влияет проектирование педагогами дошкольной организации своей профессиональной деятельности **на развитие их субъектной позиции и, в конечном итоге, на развитие субъектности их подопечных.** В основе исследований – разработки В. И. Слободчикова и его единомышленников, положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, субъектно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна; теория амплификации развития детей дошкольного возраста А. В. Запорожца.

В ходе работы экспериментальной площадки коллеги отвечали на вопрос: «Почему же так важно, чтобы сотрудники ДООУ являлись субъектами своей профессиональной деятельности?» Дело в том, что, в соответствии с принципами антропологического подхода, субъектом деятельности и развития ребенка дошкольного возраста является еще не он сам, а детско-взрослая со-бытийная общность (в которую входят сами дети, их родители и профессионалы, работающие в детском саду). В течение многих лет ребенок еще не в состоянии быть полноценным субъектом своей деятельности, своего развития. В то же время субъектом детской деятельности не может единолично быть и взрослый (имеется в виду тот близкий ребенку взрослый, который непосредственно с ним об-

щается), поскольку каким бы значимым не было его влияние, на характер деятельности ребенка накладывает отпечаток еще и его собственный душевный мир, его «самость». Для создания такой детско-взрослой общности в дошкольной образовательной организации, которая действительно является полноценным субъектом развития ребенка дошкольного возраста, необходимо выполнить следующие условия:

1. Все взрослые, входящие в эту общность, являются субъектами своей жизнедеятельности (следует из исследований В. И. Слободчикова и А. В. Шувалова [51]).

2. Сотрудники детского сада являются субъектами своей профессиональной деятельности. Существенно, что субъектная позиция педагогов по отношению к своей профессиональной деятельности развивается в условиях профессиональной общности. Именно такая общность, в основе которой лежат **определенные ценности**, помогает ее участникам продуцировать замыслы и реализовывать их, согласовывать цели своей деятельности, проводить рефлекссию.

Еще раз уточним, что значит «быть субъектом педагогической деятельности»?

В отечественной психологии «субъектность» – сущностная характеристика человека, проявляющаяся в его способности изменять окружающий мир (т. е. изменять существующее положение вещей не только в собственной, но и в социальной жизни, предлагая новые способы) и изменять себя вместе с окружающим миром (оценивая при этом последствия изменений). Иначе говоря, субъектность предопределяет особую – со-бытийную – представленность человека в мире: не только человек вступает в отношения с миром, но и мир не может не учитывать наличия в нем человека как субъекта познания, преобразования, общения, творчества [17].

Л. М. Клараина и ее коллеги предлагают следующую модель субъекта деятельности, в частности педагога, которая может быть представлена с помощью следующих характеристик, тесно связанных друг с другом:

1. Идентичность

Понятие «идентичность» детально разрабатывалось известным психологом Э. Эриксоном. По одному из его определений, идентичность – это «внутреннее ощущение тождества с самим собой и с частью окружающего мира» [66]. Более развернутое определение этого термина дано российским психологом А. В. Толстых: «Понятие идентичности обозначает твердо **усвоенный и личностно принимаемый образ себя** во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «я» независимо от изменений «я» и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития» [22]. С точки зрения Э. Эриксона, понятие «идентичность» не правомерно связывать с ответом на вопрос «Кто я?» (как многие склонны делать). Для индивида, у которого сформировано чувство идентичности (в отличие от так называемой «спутанной идентичности»), характерно, что он «знает, куда идет и кто идет с ним» [22]. Человек же, находящийся в поиске собственной идентичности, пытается ответить на вопрос: «Каким я хочу стать

и как этого добиться?» [22]. Решать этот вопрос можно по-разному: одни пути уже проторены и выверены, другие – новые, никому не известные; для того, чтобы ими воспользоваться, необходимо обладать автономией.

2. Автономия

Автономия индивида проявляется при установлении им для себя не только нравственно-этических законов, но и многих других, к числу которых относятся, например, законы профессиональной деятельности. Очевидно, автономия и идентичность тесно связаны друг с другом: человек полагает себе «закон» («номос»), в соответствии с которым **действует, определяет свой путь к намеченной цели, исходя из ценностей той общности, к которой он принадлежит, опираясь на принятые в ней нормы.** Благодаря осознанию собственной идентичности, а также той степени и характера автономии, на которую индивид способен в данных обстоятельствах, происходит его самоопределение – определение его позиции по отношению к той или иной деятельности. Деятельность субъекта всегда позиционна: она проектируется и осуществляется в соответствии с определенной позицией. Таким образом, самоопределение индивида требует осознания собственной идентичности и автономии. Для этого необходимы рефлексивные способности.

3. Рефлексивность

Рефлексивность, являясь неперенным атрибутом субъектности, пронизывает все ее характеристики. В самом деле, без рефлексии невозможна идентификация – **осознание того, что именно я это делаю.**

Благодаря рефлексии проводится **проверка адекватности собственных действий** с точки зрения их природо- и культуросообразности. Рефлексия «участвует» в анализе ситуации как внешних требований и условий деятельности, внешних ресурсов, необходимых для их выполнения, так и собственных личностных возможностей и ограничений, помогает определить меру собственной активности, необходимой для приведения их в соответствие. При выработке собственного закона, правила с помощью рефлексии удастся установить его адекватность как собственным помыслам, так и требованиям общества, а также осознать, насколько в действительности удастся ему следовать. Рефлексивность предполагает наличие способностей и к эмоциональной стороне деятельности – к осознанию индивидом собственных эмоций и чувств. Именно благодаря эмоциональной рефлексии раскрывается чувственная составляющая субъектности, становится возможной эмоциональная регуляция человеческого поведения и деятельности. В процессе рефлексивности формируется и определенная позиция педагога, его осознанность в выборе тактики и стратегии педагогической деятельности. Итак, интеллектуальная и эмоциональная рефлексия – это задача, которая должна стоять перед всяким человеком.

Обладая данными качествами, педагог может проще осуществлять педагогическое проектирование условий развития субъектности детей дошкольного возраста, организовывать коммуникации и кооперации участников образовательной деятельности, формировать собственную позицию в условиях необходимости реализации требований актуальной нормативной базы.

Для описания деятельности субъекта воспользуемся еще несколькими характеристиками, а именно:

4. Целевая активность как человеческое качество, которое предполагает совпадение целей, ценностей, продуктов и результатов деятельности ее носителя. При ее осуществлении он «преобразует действительность и сам воспроизводит себя в своей активности» [51]. Помимо целевой активности для характеристики субъекта большое значение имеет неадаптивная активность, как его стремление выйти за пределы достигнутого, устремленность к неизвестному, неосвоенному, непостигнутому [36].

5. Объективная обусловленность действий (социальная и природная). Осуществляя любую деятельность, субъект учитывает законы природы и общества, действующие на данном этапе развития человеческой культуры, т. е. деятельность субъекта культуросообразна и природосообразна. Истинный субъект собственной деятельности **реализует свой замысел**, несмотря на возможные не вполне благоприятные для этого условия. С этой целью он приводит в соответствие свои личностные возможности (и ограничения) с требованиями и условиями деятельности в сложившейся ситуации, мобилизует их (по собственной инициативе!), переструктурирует. Кроме того, старается нивелировать внешние возможные «помехи» – например, отсутствие поддержки, пессимизм и противостояние других, недостаток финансовых, временных ресурсов и т. д.

Человек, обладающий субъектностью может так охарактеризовать свою деятельность: «Я делаю все возможное в сложившейся ситуации для того, чтобы добиться своей цели (постановка которой связана с определенной мною позицией)»; субъект в своих действиях, в актах творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается, и созидается, и определяется (С. Л. Рубинштейн) [45].

Действительно, когда человек действует, руководствуясь собственным замыслом, можно определить, какую позицию он занимает, какими ценностями руководствуется, понять, какие цели он ставит перед собой и какими средствами пытается их достичь. В процессе реализации его собственного замысла может происходить дальнейшее становление и развитие позиции субъекта (например, за счет нахождения и лучшего осознания собственной идентичности, определения собственного, отличного от других, пути), отрабатываются уже известные средства реализации замысла, отыскиваются новые. Предлагаемая модель субъекта – выраженная через категории «идентичность», «автономия», «рефлексивность», «культуро- и природосообразность действий», «целевая активность» – помогает трактовать принцип детерминизма С.Л. Рубинштейна: «внешнее действует только через посредство внутренних условий» [46, 22].

Это как раз и может обозначать, что результат внешнего воздействия зависит от характера и степени выраженности субъектной позиции индивида, т. е. **от направленности** и уровня развития его **субъектных характеристик**, представленных выше. Субъектность взрослого при наличии цели создания среды, ориентированной на ребенка, может способствовать тому, что у ребенка будут формироваться субъектные черты и качества.

Адекватное понимание этого принципа (принципа детерминизма) чрезвычайно важно для педагогики – взрослому необходимо его учитывать при построении как образовательной деятельности, так и любого общения с ребенком. Это связано с тем, что образование, особенно в дошкольном возрасте, включает элементы внешнего воздействия. Поэтому содержание (методы, формы взаимодействия с ребенком) следует отбирать и строить с учетом того, что оно преломляется и опосредуется «внутренними условиями», свойственными каждому человеку.

Внутренние условия, когда речь идет о детях дошкольного возраста, создаются в результате особого видения ими окружающего мира (в этом легко убедиться, просто присев на корточки и оглядевшись вокруг. Все предметы, когда на них смотрят снизу вверх, преобразуются самым неожиданным образом: становятся больше, выше, изменяют форму, а иногда и цвет, их очертания могут показаться угрожающими, испугать).

«Внутренние условия» – это и есть субъективная реальность индивида [22], включающая его психику как единство сознательного и бессознательного, куда относятся позиция (ее наличие или отсутствие), интересы, склонности, потребности и т. д. Учитывая это, при организации пропедевтики развития субъектной позиции ребенка дошкольного возраста необходимо создавать **специальные условия** для развития его идентичности с природой, культурой, социумом, с самим собой, для развития автономии в этих сферах действительности, рефлексивности, культуро- и природосообразности действий, целевой активности (в том числе неадаптивной активности).

Формируя некоторые выводы, мы можем рассмотреть перечисленные характеристики субъекта применительно к педагогической деятельности. По отношению к ней идентичность предстает как **внутреннее ощущение педагогом своего тождества с профессиональной общностью** (речь здесь идет о разделении не только общих профессиональных ценностей, но и стереотипов, мифов, предрассудков и т. д.) и **с самим собой**. Автономия педагога проявляется в том, что, будучи частью профессиональной общности, в целом разделяя ее ценности, этические нормы и цели, он все же **привносит в них собственный смысл, выбирает свой путь для решения стоящих перед ним задач**.

Вокруг субъекта формируется **субъективная реальность** – психологическая категория, которую можно определить следующим образом: это мир, реальность, но, с точки зрения определенного субъекта, реальность, им внутри себя построенная, получившаяся в ЕГО восприятии – с его целями, задачами, отношениями, потребностями, желаниями, стремлениями, эмоциями, с его представлениями о мире, уровнем интеллектуального развития (который, в свою очередь, зависит от имеющихся у него задатков, приобретенного им опыта и т. д. [22]). Благодаря рефлексивному осознанию своей профессиональной идентичности и автономии педагог занимает определенную профессиональную позицию в своих отношениях с воспитанниками и их близкими, со своими коллегами, с авторами научно-методических разработок, учебных пособий, научных концепций и т. д. Такая позиция позволяет ему выстраивать и **осуществ-**

лять профессиональную деятельность, в ходе которой он последовательно реализует осмысленные им ценности и цели. Эта деятельность характеризуется:

- природо- и социальносообразностью, в частности, с одной стороны, учитываются сложившиеся нормы деятельности, требования общества, а также возрастные и индивидуальные особенности воспитанников, близких им взрослых, с другой – фиксируются появляющиеся в ходе работы проблемы;

- целевой активностью, направленной на решение выявленных проблем образования подопечных, достижение поставленных в связи с этим профессиональных целей; мобилизацию сил, внутренних возможностей, умений создавать условия, благоприятные для реализации этих целей, устанавливать необходимые для этого контакты и т. д.;

- неадаптивной активностью, благодаря которой педагог, обнаруживая проблемы по ходу своей работы, ставит перед собой новые профессиональные задачи и стремится решить их (не дожидаясь, что кто-то сделает это за него);

- способностью к рефлексии оснований, средств, способов, результатов и последствий профессиональной деятельности.

Именно такой педагог и может создать условия в которых будут замечены, а в дальнейшем поддержаны и развиты первые проявления субъектности дошкольника, которые уже в этом возрасте и впоследствии станут основой его успешности в социуме, в различных проявлениях его активности, жизни.

Вопросы:

1. Ряд исследователей (Л. М. Митина, Ю. В. Селезнева¹ и др.) утверждают, что «развитие субъектности педагога может выступать как профилактика профессиональных деформаций». Согласны ли вы с данным утверждением? Аргументируйте свой ответ.

2. Приведите 2-3 примера проявления субъектной позиции педагога в детском саду (при организации пространства, во взаимодействии с родителями, коллегами или руководителями и т.п.).

3. Опишите реальную ситуацию проявления субъектности педагога в вашем детском саду.

¹ Селезнева Ю.В. Развитие субъектности педагога как профилактика профессиональных деформаций // Психология образования в XXI веке: теория и практика// Материалы конференции. Издательство ВГСПУ «Перемена». – 2011 URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21> (дата обращения 21.12.2023)

Заключение

Фундаментальной основой ФГОС ДО является приоритетность личностного развития ребенка, направленность педагогической деятельности на поддержку разнообразия детства, признание ребёнка субъектом образования.

Задачей актуального дошкольного образования является переход к образованию, ориентированному на реализацию индивидуальной траектории развития ребенка, поддержку его творческой активности и движения к саморазвитию.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет ценностные ориентации дошкольного образования – направленность педагогического процесса на содействие становлению и развитию инициативности, активности, самостоятельности, любознательности, рефлексивности. Эти качества личности в совокупности составляют такое явление, как «субъектность».

Именно развитие субъектности детей и педагогов позволяет обеспечить индивидуализацию образования дошкольников не только как технологическую особенность современного педагогического процесса, но и как условие, процесс и результат самореализации человека в его жизнедеятельности и жизнетворчестве. При этом развитие субъектности ребёнка напрямую связано с созданием тех условий, которые этому способствуют (предметная среда, технологическая сторона организации педагогической деятельности, среда взаимодействия взрослых и детей, их взаимосвязь).

Осмысление имеющегося теоретического и методического контента происхождения и развития субъектности человека на современном этапе развития дошкольного образования – одна из актуальных задач психолого-педагогической практики.

Интерес для педагогов, безусловно, может представлять как отечественный, так и зарубежный опыт взаимодействия с дошкольниками, в процессе которого утверждается субъектная позиция ребенка, формируется его опыт включенности в различные субъектные событийные общности. Данные практики, в которые встраивается ребенок, призваны не только сформировать у него навыки коммуникации, совместного целеполагания, проектирования, реализации, оценки результативности взаимодействия. Они предназначены еще и для того, чтобы ребенок смог проявить себя, понять свои сильные и слабые стороны, проявить инициативность, самостоятельность, стать частью коллектива, сохранив свою идентичность.

В современной психолого-педагогической науке компоненты субъектности ребёнка дошкольного возраста – это предмет исследования, а в практике дошкольного образования – одна из задач образовательной деятельности.

Педагогу-практику важно уметь принять, понять и использовать личный опыт ребенка, его потребности, мотивы, интересы, умения и привычки, позицию в группе/коллективе. Это нужно, чтобы помочь дошкольнику в формировании его познавательной и общественной активности, самостоятельности, субъектности.

Культурные практики (игра, исследовательская деятельность, общение и другие) при грамотной организации в ДОО обеспечивают реализацию задач

«субъектноориентированного» образования, где ценны и обращенность к внутреннему миру ребенка как к субъекту жизни, культуры, образования, и формирование направленности ребенка на жизнь в коллективе, в среде сверстников и взрослых, его окружающих.

Данное пособие содержит достаточно обширный теоретический и практический материал, иллюстрирующий актуальные ценности дошкольного образования, цели, задачи деятельности детского сада и конкретного педагога в направлении поддержки детской активности.

Мы рассмотрели современные педагогические подходы к организации детских видов деятельности; варианты проектирования совместных действий детей в ходе их образовательных практик; возможности оснащения среды с позиции поддержки активности детей; предприняли попытку аргументировать необходимость формирования субъектной позиции и у взрослого, который находится рядом с ребёнком, формирует среду его развития, поддерживает его природную активность и инициативность, развивает его субъектность.

Надеемся, что пособие будет способствовать совершенствованию педагогической практики в регионе, вызовет интерес у педагогов к созданию более качественных условий в ДОО для развития и поддержки субъектности дошкольника.

Литература

1. Абашина В. В., Якоб С. А. Личностное развитие ребенка как цель современного дошкольного образования // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 17. ART 75234. 0,4 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75234.htm>. URL: <file:///C:/Users/zakharova/Downloads/lichnostnoe-razvitiye-rebenka-kak-tsel-sovremennogo-doshkolnogo-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 17.12.2023)
2. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский; отв. ред. Е. А. Будилова; АН СССР, Ин-т психологии. Москва: Наука, 1989. 243 с.
3. Алиева Т., Урадовских Г. Детская инициатива – основа развития познания, деятельности, коммуникации // Дошкольное воспитание. 2015. № 9. С.113-119.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». Москва: Смысл: Академия, 2002. 414 с.
5. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б. Альмуханова и др. Москва: Эксмо, 2007. 542 с.
6. Боросгоева Л. Быть рядом с ребенком не значит быть вместе с ним» // Вести образования. 05.06.2020 URL: <https://vogazeta.ru/articles/2020/6/5/parents/13374-byt-ryadom-s-rebenkom-vovse-ne-oznachaet-chto-nado-byt-vmeste-s-nim> (дата обращения 17.12.2023)
7. Брак У. Б. Ранняя диагностика и коррекция: практическое руководство. В 2 т. Москва: Академия, 2007.
8. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 6. С. 5-11.
9. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / РАО, Московский психолого-социальный институт. 3-е изд., стер. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. 406 с.
10. Букатов В. М. Социоигровая педагогика в детском саду. Из опыта работы воспитателей. Москва: Чистые пруды, 2006. 132 с.
11. Варёнова Ю. А. К проблеме субъекта и субъектности // Ярославский психологический вестник. Вып. 2. Москва – Ярославль: Изд-во РПО, 2000. С. 22-29.
12. Варёнова Ю. А., Исследование субъектности и её развития в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2001.
13. Веракса Н. Е. Субъектность дошкольника в современных условиях / Н. Е. Веракса // Современное дошкольное образование. 2011. № 4. С. 5-8.
14. Виноградова Н. А., Микляева Н. В. Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада. Москва: Перспектива, 2011. 208 с.
15. Волкова И. Развитие детской инициативы и самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://fitness-page.ru/sovremennye->

[problemy-nauki-i-obrazovaniya-mezhdu-tem-vozmozhnosti-proektnoi.html](https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-nauki-i-obrazovaniya-mezhdu-tem-vozmozhnosti-proektnoi.html) (дата обращения 17.12.2023)

16. Гришаева Н. П. и др. Технологии эффективной социализации детей 3-7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие. Москва: Вентана-Граф, 2017. 320 с.

17. Гусакова М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения 14.11.2023).

18. Детский сад и школа будущего: основы сотрудничества и партнерства / под ред. Н. В. Микляевой. Москва: Сфера, 2011. 128 с.

19. Дыбина О. В., Еник О. А., Пенькова Л. А. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста: методические рекомендации. Москва: Педагогическое общество России, 2008.

20. Игровые модели воспитания и обучения: предметно-игровая среда в дошкольном образовательном учреждении: пособие для воспитателей и педагогов / сост. А. Н. Брызгалова [и др.]; под ред. И. В. Житко. Москва: Школьная пресса, 2005. 102 с.

21. Калина И. И. «Техническое задание» от К. Д. Ушинского на ЕГЭ 2035 года // материалы Международного форума Евразийский образовательный диалог. Ярославль: 2023. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?url=ya-disk-public%3A%2F%2FVVfMhiNK3n4iipyrXVaFtV%2FWi25IxRbH1mkFVBBcHHp1CPU Ta4fQvMnMuUdUCCRvq%2FJ6bpmRyOJonT3VoXnDag%3D%3D&name=Форум ЕОД-020323-К1-Калина%20ИИ.pdf> (дата обращения 27.12.2023).

22. Кларина Л. М. Педагогическое проектирование условий развития субъектности детей дошкольного возраста // Общество, культура, наука, образование. Современные проблемы образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-proektirovanie-usloviy-razvitiya-subektnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 26.05.2023).

23. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.

24. Коротова Е. В., Святцева А. В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 192-192. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24216> (дата обращения: 26.05.2023).

25. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника: книга для воспитателей детского сада и родителей. Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. 160 с.

26. Кундозерова Л. И., Кузнецов С. В. Базовые предпосылки становления субъектности в педагогическом процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 6. С. 77-80. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=267> (дата обращения: 17.01.2024).

27. Ленглер О. А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы // Молодой ученый. 2012. № 11 (46). С. 440-442. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/>ю (дата обращения: 19.01.2024).

28. Мацкайлова О. А. Позиция как характеристика субъекта // Вестник ОГУ 10`2005. Том 1. Гуманитарные науки. С. 83-88. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pozitsiya-kak-harakteristika-subekta> (дата обращения: 26.05.2023).

29. Миркес М. М. Субъектность: уже признаем важность, но пока не решаемся действовать // Электронный журнал. URL: <https://edexpert.ru/subjektnost> (Дата обращения: 17.01.2024).

30. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. В. К. Загвоздкина, И. Е. Федосовой. Москва: Издательство «Национальное образование», 2019. 330 с. (Серия «Вдохновение»).

31. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. // В. С. Безрукова. 2000. 232 с.

32. ОТКРЫТИЯ. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Е. Г. Юдиной. Москва: Мозаика-Синтез, 2015. 160 с. (дата обращения: 12.01.2024).

33. Педагогический словарь. URL: <https://pedagogical.academic.ru/781/СУБЪЕКТНОСТЬ> (дата обращения: 19.01.2024).

34. Первоцветы: основная примерная общеобразовательная программа дошкольного образования // Коллектив авторов под руководством Н. В. Микляевой. Москва: АРКТИ, 2014. URL: <https://studfile.net/preview/2976514/> (дата обращения: 19.01.2024).

35. Пахомов С. STEM- и STEAM-образование: от дошкольника до выпускника вуза // Педсовет. Первый национальный психолого-педагогический институт. URL: <https://pedsovet.org/article/stem-i-steam-obrazovanie-ot-doskolnika-do-vypusknika-vuza>.

36. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону, 1996. 101 с.

37. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 100–109.

38. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=le49y2kl6g981398570> (дата обращения: 04.09.2023).

39. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (Зарегистрирован 28.12.2022 № 71847). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 04.11.2023).

40. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного начального общего, основного общего, среднего общего образо-

вания)». URL: <https://classinform.ru/profstandarty/01.001-pedagog-vospitatel-uchitel.html> (дата обращения: 04.11.2023).

41. Регель О. В. Субъектность психолого-педагогические основы. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5654/> (дата обращения: 10.01.2024).

42. Парамонова Л. А., Протасова Е. Ю. Реджио-подход: уважение к детям и эстетика пространства. Дошкольное и начальное образование за рубежом: История и современность: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Система Реджио Эмилия. URL: <https://nemelianov.ru/products-from-china/redzhio-podhod-uvazhenie-k-detyam-i-estetika-prostranstva-redzhio/©nemelianov.ru> (дата обращения: 04.11.2023).

43. Романюк Л. В. Гуманистическая педагогика // Знание. Понимание. Умение. Москва: МГУ. 2012. № 2. С.304-307.

44. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 705 с.

45. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101-107.

46. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва, 1997. 186 с.

47. Сваталова Т. А., Зайцева К. П. Культурные практики как способ организации образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации: методические рекомендации. Челябинск, 2022. 32 с.

48. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. 2015. № 2. С.47-53.

49. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 16-28

50. Слободчиков В. И., Исаев И. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности. Москва: Искусство-Пресс, 1995. 384 с.

51. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.

52. Смирнова Е. О., Гундарева О. В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. С. 76-86.

53. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: ВЛАДОС, 2005. 158 с.

54. Субъектность как образовательный результат (Ключевые понятия, маркеры образовательного результата, практические кейсы и системные решения по разворачиванию практики субъектности). Коллектив авторов под редакцией Марии Миркес. Москва: Издательский дом «НикоГен», 2018. 195 с.

55. Торгонский В. В. Формирование личности, индивидуальности и ее интегративных качеств // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 4 (6) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-lichnosti-individualnosti-i-ee-integrativnyh-kachestv> (дата обращения: 04.09.2023).

56. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Москва: Гранд: ФАИР-пресс. 2004. 574 с.

57. Федеральный закон от 24 сентября 2022 г. № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008?ysclid=le460x31tf973232321> (дата обращения: 04.09.2023).
58. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.09.2023).
59. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. №2(4). 2010. С.6-11.
60. Философская энциклопедия URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1174/СУБЪЕКТ (дата обращения: 04.09.2023).
61. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие). Москва, 2000. 448 с.
62. Хантемирова Н. Р., Мухаметзянова Ф. Г., Коржова Е. Ю. Использование категории субъекта в зарубежной и отечественной научной литературе по педагогике и психологии. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kategorii-subekta-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-nauchnoy-literature-po-pedagogike-i-psihologii> (дата обращения: 04.12.2023).
63. Челядинова О. А. Проблема принципа культуросообразности в отечественных педагогических концепциях // Вестник Университета Российской Академии образования. 2009. №5. С.82-84. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-printsipa-kulturosoobraznosti-v-otechestvennyh-pedagogicheskikh-kontseptsiyah> (дата обращения: 04.12.2023).
64. Шустова И.Ю. Становление субъектности современного школьника // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2. № 1 (58). С. 76-86.
65. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013.
66. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва, 1996. 340 с.
67. Якшина А. Н. Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований // Современное дошкольное образование. 2020. №4(100). С. 50–61.
68. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». 2. изд., испр. и доп. Москва: Смысл, 2001. 366 с.
69. Юстус Т. И. Образовательные условия становления инициативности дошкольников. URL: <file:///D:/Загрузки/obrazovatelnye-usloviya-stanovleniya-initsiativnosti-doshkolnikov.pdf> (дата обращения: 02.12.2023).
70. Anji_Play // Материал из Википедии — свободной энциклопедии URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Anji_Play (дата обращения: 12.12.2023).
71. Anji_Play. A revolutionary reconsideration of learning created, anjipplay: Love, Risk, Joy, Engagement, Reflection, 2023 URL: <https://www.anjipplay.com/#new-page> (дата обращения: 12.12.2023).

72. Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education download free [PDF and Ebook] by Louise Boyd Cadwell year 1997 URL: <https://lawbusinessbook.com/file/post/1997/12/bringing-reggio-emilia-home-an-innovative-approach-to-early-childhood-education-download-free-pdf-and-ebook-by-louise-boyd-cadwell-year-1997.php> (дата обращения: 10.11.2023).

73. Forest kindergarten or kindergarten in nature in German.2014. URL: <https://kid-bum.com/vospitanie/217-lesnoj-detskij-sad-germania> (дата обращения: 10.11.2023).

74. ECERS-3. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. Хармс Тельма, Клиффорд Ричард М., Крайер Дебби. Москва: Национальное образование. 2019. 122 с. URL: <https://www.labirint.ru/books/701841/> (дата обращения: 10.11.2023).

75. Waldkindergarten, Sandhausen, Германия «Детский сад в лесу...». URL: <https://irecommend.ru/content/detskii-sadv-lesu-v-rossii-takogo-net> (дата обращения: 02.12.2023).

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

**Федеральные государственные
образовательные стандарты**

**ФГОС ДО и ФОП ДО: создание условий
для развития субъектности дошкольника**

Учебно-методическое пособие

Электронное издание

Редактор О. А. Шихранова
Компьютерная верстка О. Л. Чистяковой
Подписано к публикации 31.05.2024. 2,45 Мб.
Заказ 16

Центр организационно-методической
и издательско-просветительской
деятельности ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru